



Observer, décrire, ... enseigner, le français "langue vivante"

Emmanuelle Guerin

► To cite this version:

Emmanuelle Guerin. Observer, décrire, ... enseigner, le français "langue vivante". Linguistique. Univ. Poitiers, 2015. tel-01303370

HAL Id: tel-01303370

<https://hal.science/tel-01303370>

Submitted on 18 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Synthèse présentée pour l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches :

Observer, décrire, . . . enseigner
le français "langue vivante"

Emmanuelle Guerin

Soutenance tenue le 20 novembre 2015, à l'Université de Poitiers,
devant un jury composé de :

Paul Cappeau

professeur à l'Université de Poitiers (directeur d'habilitation)

Claudine Garcia-Debanc

professeure à l'Université de Toulouse Jean Jaurès (rapporteur)

Josiane Boutet

professeure émérite de l'Université Paris-Sorbonne (rapporteur)

Bernard Laks

professeur à l'Université Paris Ouest (rapporteur)

David Hornsby

professeur à l'Université de Kent

Freiderikos Valetopoulos

professeur à l'université de Poitiers

Remerciements

Parfois, noircir une page de « remerciements » est un passage obligé, une gentille convention. Rien de tel ici. Choisir les mots qui suivent m'implique autant que ceux choisis pour combler le blanc des 180 autres pages ...

Parce que sans la constance, la rigueur et le soutien de Paul Cappeau, ce texte n'aurait pas connu sa fin ;

Parce que sans la confiance, l'investissement, la justesse et l'amitié de Françoise Gadet, j'aurais probablement trouvé des dizaines d'excuses pour ne pas aller au bout de mon projet ;

Parce que sans les collègues avec qui je collabore, que je lis, qui m'inspirent, qui élargissent mes horizons, mes réflexions seraient bien moins riches ;

Parce que sans le réconfort de mes proches, ma mère, ma tante, mes frères et sœurs, Gaëlle, et tout ceux auprès de qui je peux me ressourcer, l'idée d'entamer ce travail ne m'aurait pas effleurée ;

Parce que le souvenir de mon père, me donne envie d'avancer ;

Parce que sans Tidjane Jacques, tout ça n'aurait aucun sens...

Je profite de cette page pour vous adresser un « merci » sincère pour m'avoir accompagnée le temps de l'élaboration de ce texte et bien au-delà...

Observer, décrire... enseigner le français « langue vivante »

| | |
|---|-----|
| <i>Introduction générale</i> | 6 |
| <i>1^{ère} partie : Observer...</i> | 12 |
| 0. <i>Introduction</i> | 12 |
| 1. <i>Point de vue sur la variation</i> | 16 |
| 1.1 <i>Complexité du phénomène</i> | 16 |
| 1.2 <i>La situation de communication comme point d'ancrage</i> | 18 |
| 1.3. <i>Les identités en contact</i> | 21 |
| 1.4. <i>Les effets de « l'idéologie du standard »</i> | 28 |
| 1.5 <i>Le standard sans l'idéologie</i> | 31 |
| 1.6. <i>Le point de vue au croisement des points de vue</i> | 35 |
| 2. <i>Recueillir des données</i> | 43 |
| 2.1. <i>Données orales/données écrites ?</i> | 43 |
| 2.2. <i>Entretiens vs conversations ordinaires</i> | 45 |
| 2.3. <i>En quête d'ordinaire...</i> | 48 |
| 2.4. <i>Les métadonnées</i> | 51 |
| 2.5. <i>La transcription</i> | 70 |
| 3. <i>Conclusion : sans situation d'interaction, point de langue...</i> | 73 |
| <i>2^{ème} partie : Décrire...</i> | 75 |
| 0. <i>Introduction</i> | 75 |
| 1. <i>Propos sur une forme du discours rapporté</i> | 78 |
| 1.1. <i>Ce que rapporter du discours veut dire...</i> | 78 |
| 1.2. <i>Discours rapporté et proximité/distance communicationnelle</i> | 80 |
| 1.3. <i>Sens des particules et proximité...</i> | 84 |
| 2. <i>Propos sur les pronoms (?) on et ça</i> | 88 |
| 2.1. <i>On, ça et les pronoms</i> | 88 |
| 2.2. <i>En quête du sens de on...</i> | 91 |
| 2.3. <i>En quête du sens de ça...</i> | 94 |
| 2.4. <i>Les effets de l'idéologie du standard sur les emplois de on et ça</i> | 98 |
| 3. <i>Conclusion : Vers une description grammaticale 2.0 ?</i> | 103 |
| <i>3^{ème} partie : Enseigner...</i> | 106 |
| 0. <i>Introduction</i> | 106 |

| | |
|--|---------|
| 1. Langue maternelle vs Langue vivante | III |
| 1.1. Eclairage terminologique | III |
| 1.2. De la distinction terminologique à la distinction des pratiques d'enseignement | 115 |
| 1.3. FLE / FLM : une opposition à nuancer | 121 |
| 1.4. Le français enseigné est-il une langue vivante ? | 123 |
| 2. De la non-considération de la variation au « handicap linguistique » | 125 |
| 2.1. Des catégories hiérarchisées d'élèves au « handicap linguistique » | 125 |
| 2.2. La construction institutionnelle du « handicap linguistique » | 128 |
| 2.3. Un autre regard sur les difficultés de certains élèves | 132 |
| 3. La variation de la langue dans le discours scolaire | 139 |
| 3.1. Une description de la langue conditionnée par un corpus de travail limité | 139 |
| 3.2. Quand on parle de variation à l'école : les niveaux de langue | 144 |
| 3.3. Quand on parle de variation à l'école : oral/écrit | 147 |
| 3.4. Quand on parle de variation à l'école : la description grammaticale | 153 |
| 3.5. Parler autrement de la variation à l'école... | 156 |
| 3.6. Du côté des pratiques langagières des enseignants | 161 |
| 4. Conclusion : vers un enseignement de la forme légitime du français langue des élèves | 164 |
| L'histoire continue... | 166 |
| Références citées | 171 |

Introduction générale

Observer, décrire, enseigner une langue vivante constitue un programme qui n'a, a priori, rien d'original puisqu'il recouvre en fin de compte l'ensemble des tâches de la linguistique. Pourtant, le projet présenté dans le cadre de cette synthèse tend à contribuer à l'évolution et au développement de la discipline. D'une part, parce qu'il s'agit de considérer que ces trois étapes de traitement de la langue ne sont pas dissociables, que chacune met en perspective les deux autres. Il me semble qu'aujourd'hui, en France, le découpage disciplinaire complique grandement, voire rend impossible, de réelles interactions entre les champs de la sociolinguistique, de la grammaire et de la didactique, chacun s'inscrivant dans des cadres théoriques (par extension, terminologiques) et se fixant des objectifs qui lui sont propres. D'autre part, parce que le caractère vivant de la langue française n'est pas problématisé de la même façon selon que l'on cherche à l'observer, le décrire ou l'enseigner.

Lorsqu'il s'agit d'observer le dynamisme du français, sa variation et son évolution, la description de la langue est envisagée, le plus souvent, selon des facteurs externes : une forme est considérée parce qu'elle émerge d'une combinaison d'éléments contextuels identifiés. Autrement dit, ce n'est pas tant le système de la langue qui est visé que la façon dont ce système (préexistant ?) s'adapte ou se distord. Quant à la question de l'enseignement, elle est, là aussi, posée en mettant au premier plan des considérations externes : on observe la diversité sociolinguistique des élèves/apprenants pour rendre compte de la distance qui les sépare de la langue enseignée. On ne cherche pas à penser la variation du point de vue de la langue, d'autant moins lorsque l'enseignement concerne le français langue maternelle. Une illustration est fournie dans les propos de Garcia-Debanc, Masseron & Ronveaux faisant part de leur déception, lorsqu'à la suite de la diffusion d'un appel à contribution pour leur ouvrage *Enseigner le lexique*, ils ne reçurent aucun texte qui

aurait permis de « renouveler des intuitions sommaires par une entrée variationniste (...) pour dresser l'état des changements et des nouvelles normes » (2013 : 19). Bien que le lexique constitue la vitrine de l'évolution de la langue (on pense aux nombreux dictionnaires de français non-standard ou au retentissement médiatique de l'entrée de nouveaux mots dans les éditions des dictionnaires plus conventionnels), un incontournable pour ceux qui s'intéressent à la variation, il semble que ces derniers soient bien moins enclins à mettre leurs travaux au profit de la question de son enseignement.

Lorsque la description du système est l'objectif visé, les conditions d'actualisation de la langue n'intègrent pas la réflexion. Bien qu'aujourd'hui certaines études portent sur d'autres types de données que les seules données illustrant la forme standard, ce qu'elles donnent à voir est perçu comme relevant de spécificités des formes non standard et non comme révélant un aspect du système du français dans son ensemble. Ainsi, un usage non standard d'une unité sera envisagé comme la marque d'une situation d'interaction particulière et non comme un trait susceptible de modifier la caractérisation du fonctionnement de ladite unité. Ce que l'on observe des usages de la langue n'a donc que très peu d'influence sur la grammaire.

Par ailleurs, si, manifestement, l'enseignement de la langue s'appuie sur les travaux des grammairiens, la transposition didactique est loin d'être évidente. Pour que le passage des savoirs savants aux savoirs enseignés se fasse de façon efficace, on devrait pouvoir conjointement la visée d'objectivité à laquelle sont soumis les "savants" et les injonctions institutionnelles et sociales qui orientent la réflexion des didacticiens. Or, on a souvent affaire à des contraintes paradoxales qui semblent rendre le dialogue, dans certains cas, impossible. Parce que l'enseignement de la langue dite maternelle se confond avec la transmission de savoirs relatifs à la forme standardisée, la description grammaticale scolaire ne rend pas compte du fonctionnement de la langue mais se limite à un ensemble limité d'unités, autonome et suffisant, au point où toute autre forme de savoirs semble inutile, voire « menaçant » la compréhension de la langue.

Partant, l'objectif de ce texte est de proposer une approche théorique qui tend à intégrer les problématiques de chacun des champs que sont la sociolinguistique, la description grammaticale et l'enseignement de la langue (dite maternelle, en premier lieu). C'est ce que recouvre le titre : *Observer, décrire, enseigner le français langue vivante*. S'il est nécessaire d'inscrire mon travail dans un cadre disciplinaire, je dirais que ma démarche est avant tout sociolinguistique, en précisant que cette assignation n'est en rien restrictive. Au contraire, dans mon acception, le domaine traverse l'ensemble des préoccupations linguistiques, à l'image de ce qu'ont pu en dire ses instigateurs :

« Pendant des années, je me suis refusé à parler de *sociolinguistique*, car ce terme implique qu'il pourrait exister une théorie ou une pratique linguistique fructueuse qui ne serait pas sociale. » (Labov, 1976 : 37)

S'il me semble opportun de présenter cette synthèse en vue de l'HDR, c'est qu'en dépit de cela, la sociolinguistique est, au moins en France, trop souvent considérée comme un champ de questionnements autonome. On peut en effet s'étonner que des cours consacrés à la discipline subsistent à l'université, au-delà de la première année du cursus des étudiants en sciences du langage, c'est-à-dire une fois l'étape de la découverte des principes fondamentaux passée, comme si l'on pouvait parler du caractère vivant d'une langue indépendamment du fonctionnement de son système exploité par des locuteurs/scripteurs, et inversement. On peut fort bien comprendre qu'étant donné les traditions, la diffusion de savoirs qui remettent en question un certain nombre de préceptes organisant la description linguistique pouvait constituer un programme autonome il y a cinquante ans. Mais peut-on, encore de nos jours, admettre l'indépendance de la sociolinguistique ? Quel rôle a-t-elle à jouer dans l'ensemble des sciences du langage ? Il me semble qu'une des réponses pourrait être de davantage influencer, par ses théories sur la variation, la façon de recueillir les données indispensables à l'observation du système linguistique¹. J'envisage mon travail de sociolinguiste en me confrontant aux questions qui concernent autant le travail de terrain que celles de la théorisation.

¹ C'est l'expérience de mes participations à différents projets de constitution de corpus qui me conduit à cette réponse. D'abord en tant qu'enquêtrice/transcriptrice pour le projet « Phonologie du Français Contemporain » (PFC), j'ai pu prendre la mesure de l'incidence des inévitables choix

Mon point de vue s'est établi dès mes premiers pas dans le monde de la recherche. C'est sans doute parce que je n'ai jamais réussi à me positionner exclusivement dans l'une des deux catégories d'élèves que la tradition scolaire française fait émerger, « les littéraires » *vs* « les scientifiques », que le choix de poursuivre des études en sciences du langage m'est apparu comme une évidence. D'abord, mon intérêt s'est porté sur la morpho-syntaxe, parce que la mise en lumière du fonctionnement des unités de la langue, de certains systèmes, satisfaisait la « scientifique ». Mais c'était sans compter la « littéraire » qui ne pouvait concevoir la langue hors du cadre de la poétique des pratiques humaines. Il m'a fallu attendre l'étape de la thèse pour comprendre que je n'avais pas à me positionner et qu'une voie transcendant le clivage était possible. En l'occurrence, il s'est agi d'admettre qu'une langue vivante est, par définition, insaisissable, sans pour autant renoncer à la perspective de son analyse (ce qui frustrerait la « scientifique »). Il n'y a pas là de contradiction dès lors que cette analyse est pensée, menée et présentée comme instable, questionnable et n'a qu'une validité relative à l'inévitable restriction des données observées. En cela, on campe un « Esprit des lois » linguistiques qui repose sur le constat de Montesquieu :

« Mais il s'en faut bien que le monde intelligent soit aussi bien gouverné que le monde physique. Car, quoique celui-là ait aussi des lois qui par leur nature sont invariables, il ne les suit pas constamment comme le monde physique suit les siennes. La raison en est que les êtres particuliers intelligents sont bornés bornés par leur nature, et par conséquent sujets à l'erreur ; et, d'un autre côté, il est de leur nature qu'ils agissent par eux-mêmes. Ils ne suivent donc pas constamment leurs lois primitives ; et celles mêmes qu'ils se donnent, ils ne les suivent pas toujours. »²

Cette posture peut être défendue dans le confort (bien plus symbolique que pratique) de certains laboratoires. En revanche, lorsque l'on met en perspective la remise en jeu des savoirs dans le cadre de l'enseignement, elle est bien plus difficile à tenir puisque la transposition didactique est soumise, selon Chevallard (1985) s'inspirant des travaux de Verret, à une série de contraintes qui supposent des savoirs enseignables stabilisés : désyncrétisation du savoir, dépersonnalisation, programmabilité, publicité et contrôle social des apprentissages. Bien que la

² Montesquieu, *L'Esprit des Lois. Œuvres Complètes*, Paris : Editions du Seuil, 1964 : 530.

réflexion de Chevallard porte sur la didactique des mathématiques, pour laquelle la question de la stabilité des savoirs se pose probablement différemment, ces contraintes (notamment la dernière) ne sont pas évacuables de la problématique de l'enseignement de la langue, parce qu'elles concernent la démarche pédagogique scolaire dans son ensemble. Partant, trois possibilités sont offertes. La première, inenvisageable pour des raisons historiques mais aussi, et surtout, sociales, est de renoncer à l'enseignement d'une langue vivante (donc de la langue dite maternelle). La seconde, qui recouvre ce que l'on peut observer dans les écoles, est de proposer une « image arrêtée » de la langue, alors présentée comme le savoir sur la langue. La troisième est d'admettre qu'on ne peut/ne doit pas échapper à l'« image arrêtée » mais que sa caractérisation devrait permettre de l'envisager en tant que telle.

C'est la mise en perspective de l'exploitation de cette troisième possibilité qui motive mon projet. Dans la troisième partie du texte, je tente de montrer en quoi les pratiques scolaires, telles que l'on peut les observer aujourd'hui, peuvent être à l'origine de nombreuses difficultés rencontrées par les élèves et les enseignants et je lance des pistes de réflexion sur la façon dont on pourrait concevoir autrement l'enseignement de la langue vivante dite maternelle. Mais ceci ne constitue qu'un aspect de mon programme puisque, pour y parvenir, il me faut montrer en quoi, pourquoi et comment la langue dite maternelle³ est une langue vivante. La première partie fait ainsi le point sur ce que j'entends par « vivante » en m'attachant à questionner la variation de la langue. Je suis alors conduite à poser un cadre théorique qui va conditionner la façon dont j'envisage la description linguistique, ce que j'illustre dans la seconde partie.

On pourra peut-être me faire le reproche de me disperser dans différents champs d'investigation, par ailleurs fort bien exploités. À ce *on* je répondrai que ma démarche se veut rigoureuse, notamment en prenant largement appui sur les travaux desdits spécialistes, et cohérente, si l'on accepte de dépasser les cadres

³ En dépit de la lourdeur de l'expression « langue dite maternelle », je la conserve tout au long du texte, fournissant, par ailleurs, les arguments pour soutenir la présence de « dite ». « Langue (dite) première » n'est pas satisfaisant parce que l'expression est, d'une part, généralement utilisée pour la distinguer d'une autre langue (L2) et, d'autre part, ce à quoi elle renvoie n'est pas stabilisé : langue du quotidien, langue premièrement acquise, langue la mieux maîtrisée... ? (Mackey, 1996).

institutionnels/disciplinaires pour une appréhension de la langue dans toute sa complexité, telle qu'on est aujourd'hui en mesure de l'approcher grâce au nombre (heureusement) grandissant de corpus de données variées. Mon choix d'un parrainage par Paul Cappeau est ainsi motivé par son expertise sur la question des corpus, non parce qu'ils constituent un objet d'étude en soi mais parce qu'ils permettent de rendre compte du fonctionnement de la langue au plus près de ce qu'en font les locuteurs. Par ailleurs, nous partageons un intérêt pour la problématique de l'enseignement. Il me semble ainsi que mon travail peut s'inscrire en complémentarité et dans la continuité du sien, tout autant que de celui de Françoise Gadet, qui met en avant le principe d'une sociolinguistique (française) réfléchie, un fondement épistémologique sur lequel repose l'ensemble de mes recherches. Considérant qu'une HDR offre la possibilité d'une reconnaissance de la pertinence d'un cadre et, par extension, donne les moyens à d'autres d'y inscrire leur travail, je sou mets aujourd'hui ce texte, convaincue que ce qui s'y dit peut constituer un apport aux sciences du langage en particulier et aux sciences sociales en général.

1^{ère} partie : Observer...

O. Introduction

« Les données à observer doivent être recueillies accompagnées d'une analyse des conditions dans lesquelles elles ont été produites et notamment des rapports de forces symboliques immédiats et médiatisés qu'elles intériorisent. A cette condition seulement sera atteinte l'adéquation observationnelle requise pour mener à bien le travail sociolinguistique. » (Encrevé, 1977 : 11)

L'étude de la langue, quel qu'en soit le niveau d'analyse, implique inévitablement que l'on s'interroge sur la nature des observables : à quelle langue a-t-on affaire ? est-ce de l'oral ou de l'écrit ? qui sont les locuteurs/scripteurs concernés ? dans quel contexte émerge la production ? ... Même les travaux s'inscrivant dans le courant structuraliste n'évacuent pas la question puisqu'en introduisant la distinction « langue »/ « parole », Saussure, lui-même, n'évite pas la problématique de l'observation (ce que pourrait recouvrir « parole ») pour pouvoir s'en détacher :

« tout en admettant l'importance de l'acte individuel et son rôle décisif pour le changement, et en faisant de la sorte ample concession aux recherches traditionnelles, F. de Saussure arrive à établir quelque chose qui en diffère radicalement : une linguistique structurale, une *Gestaltlinguistik* destinée à supplanter ou du moins à compléter la linguistique purement associative de jadis. » (Hjelmslev, 1942 : 30).

Observer la langue, est un passage obligé. En revanche, la mise en relation des questions qu'entraînent la phase d'observation et l'analyse de la langue n'est pas systématique. On peut aller jusqu'à affirmer que la prise en compte de ces questions dans l'approche de la langue adoptée constitue un critère distinctif. On observe un clivage qui, selon Gadet (2006 : 81),

« passe entre les linguistes qui s'appliquent à mettre à jour le travail de catégories de la langue en étudiant comment elles sont mises en œuvre dans des discours, et ceux qui s'intéressent davantage à des pratiques ou des usages, à travers le sens des actions où s'engagent les locuteurs. ».

Autrement dit, le questionnement nécessaire à l'identification des observables ne concernerait que certains (socio ?)linguistes, laissant à d'autres linguistes l'étude du système de la langue. Néanmoins, si l'autonomie des seconds par rapport aux premiers est attestable dans les travaux de nombreux grammairiens, celle des premiers par rapport aux seconds est bien moins claire. Le clivage est ainsi moins net qu'il n'y paraît. Ce partage des tâches est probablement nécessaire pour que, de chacun des points de vue, les réflexions sur la langue se développent pleinement. La (relative) autonomie de la sociolinguistique a peut-être été nécessaire pour voir naître les travaux sur la variation et, par extension, l'intérêt pour les données et leur mode de recueil. De la même façon, en excluant de la réflexion des considérations regardées comme externes à la langue, la mise en lumière de certaines propriétés internes du système linguistique a pu être facilitée.

Bien qu'inscrivant mon travail du côté de « ceux qui s'intéressent davantage à des pratiques ou des usages, à travers le sens des actions où s'engagent les locuteurs », la description grammaticale est centrale dans mes recherches, notamment dans la perspective d'une remise en jeu à des fins didactiques. Pour assumer cette position décroisnante, je ne me résous pas à admettre l'évidence de la langue, évoquée par Gadet. Il me semble que la collaboration du linguistique et du sociolinguistique peut s'envisager autrement, de façon plus objective, c'est-à-dire en considérant que ce que l'on peut dire de la nature des données, de leur ancrage dans leur situation de communication d'émergence, intègre pleinement l'analyse de la langue.

Cette première partie présente donc les tenants de ma quête de « l'adéquation observationnelle », c'est-à-dire les principes sur lesquels repose l'observation des données qui permettent une description du système de la langue, en tant qu'elle n'existe pas sans les gens qui la parlent, pour reprendre Calvet (2009 : 3). Le premier de ces principes étant d'inscrire l'observation dans un cadre théorique qui ne prédétermine pas son champ. Ainsi, je présente, dans un premier temps, mon

positionnement par rapport à la question de la variation. Le second principe concerne la façon de recueillir et de considérer les données observées. Je m'intéresse, dans un second temps, aux questions méthodologiques, en tant qu'elles sont indissociables des prises de positions théoriques.

Cette première partie intègre les réflexions présentées dans les textes et communications publics suivants :

- Textes

- Gadet F. & Guerin E. (2007), « Introduction : Etudes de syntaxe : français parlé, français hors de France, créoles », *LINX*, n° 57, 7-14.
- Guerin E. (2008), « Le français standard : une variété située ? », in J. Durand, B. Habert & B. Laks (eds.), *Actes du 1er congrès mondial de linguistique française (CMLF 08)*, Paris: Institut de Linguistique Française.
- Guerin E. (2011), « La variété effective vs la variété représentée » dans Bertrand O. & Schaffner I. (dirs), *Variétés, variation et formes du français*, Palaiseau : Les éditions de l'Ecole Polytechnique, 45-56.
- Guerin E. (2012), « Portraits : regards croisés sur l'identité », en ligne sur le site de Guy Kayser : *Trous de mémoire. Un autoportrait collectif*.
- Gadet F. & Guerin E. (2012), « Des données pour étudier la variation : petits gestes méthodologiques, gros effets », *Cahiers de linguistique* n°38-1, 41-65.
- Cappeau P., Gadet F., Guerin E. & Paternostro R. (2013), « Réflexions sur les incidences de quelques aspects de la transcription outillée », *LINX* n°64-65, 85-100.
- Guerin E., Paternostro R. (2014), "What is langue des jeunes and Who speaks it", in H. Tyne et al Eds, *French through Corpora: Ecological and Data-driven Perspectives in French Language Studies, Actes du colloque AFLS de Nancy 2011*, Cambridge Scholars Publishing.

- Communications

- « Questions d'enquête et d'analyse de données écologiques », JE : *Au-delà du séjour linguistique Le cas des britanniques implantées dans les Pyrénées- Orientales : aspects culturels et linguistiques* (Université de Perpignan, 21 mai 2014)
- « Quelles pratiques langagières aujourd'hui en région parisienne », avec F. Gadet (Université Paris Ouest la Défense), Colloque : *Les métropoles francophones en temps de globalisation* (Université Paris Ouest Nanterre, 5-7 juin 2014)
- « Pourquoi et comment dresser le portrait sonore d'une grande ville ? L'exemple d'ESLO 2 », avec O. Baude (Université d'Orléans), Colloque : *Les métropoles francophones en temps de globalisation* (Université Paris Ouest Nanterre, 5-7 juin 2014)
- « ESLO : du portrait sonore à la "ville" », avec O. Baude (Université d'Orléans), JE : *FLORAL* (Cité Internationale Universitaire, Paris, 4-9 décembre 2014)
- « Quelles données pour cerner quels objets ? Un exemple provenant de parlers jeunes », avec F.

Gadet (Université Paris Ouest la Défense), *Séminaire MoDyCo* (Université Paris Ouest la Défense, 13 mars 2012)

- « "Langue des jeunes", "langue des cités", "langue de banlieue", etc. : quand la dénomination fait barrage à la caractérisation de formes de langue », avec S. Malausa (Université Paris V), *Colloque de l'AFLS* (Université de Nancy, 8-10 septembre 2011)
- « Réflexions autour d'un corpus : des faits émergents dans le contact », avec F. Gadet (Université Paris Ouest la Défense) & J.-D. Bellonie (Université des Antilles-Guyane), *Colloque de l'AFLS* (Université de Nancy, 8-10 septembre 2011)
- « Langues en contact: le français et l'anglais et les langues de l'immigration », avec F. Gadet (Université Paris Ouest la Défense), Colloque : *Pôle Tout-monde* (Université Paris Ouest Nanterre, 1 Juin 2010)
- « La situation de communication : lieu de confrontation des contraintes relatives à la norme (macro) et aux normes (micro) », *Colloque dia sur la variation et le changement en langue* (Université de Gand, 13- 16 septembre 2010)
- « La variation effective vs la variation représentée », Colloque : *Variétés, variation et formes du français* (Ecole Polytechnique, Palaiseau, 23- 24 septembre 2010),
- « Le français standard : une variété située », *Congrès Mondial de Linguistique Française* (Cité internationale universitaire de Paris, 9- 12 juillet 2008)
- « Echec de la communication : une mauvaise appréhension de l'hétérogénéité linguistique », JE : *Réflexions autour des pratiques langagières des jeunes locuteurs en milieu urbain* (Université Paris Ouest la Défense, 13 juin 2006)
- « Corpus et diversité des situations de communication », Colloque : *Col'Doc.05 : Recueil des données en Sciences du Langage et constitution de corpus : données, méthodologie, outillage* (Université Paris Ouest la Défense, 16- 17 juin 2005)

1. Point de vue sur la variation

1.1 Complexité du phénomène

Indéniablement les langues varient et, pour tenter de comprendre pourquoi et comment, on peut se tourner vers différentes disciplines et/ou champs d'étude. La sociolinguistique, portée au départ par le courant variationniste, initié aux Etats-Unis, dans les années 70, permet d'envisager des corrélations entre un certain découpage du social (individus, communautés et pratiques) en catégories et des variétés de langue identifiables. Un courant de la sociologie, représenté à travers, notamment, les travaux de Bourdieu en France, met en lumière la question des représentations et leur influence sur les pratiques. La valeur symbolique desdites variétés et/ou des langues en contact oriente les pratiques et permet de comprendre une des raisons de la variation et de l'évolution des langues. L'interactionnisme, s'inscrivant dans les traces des travaux de Gumperz, initie un champ, largement inspiré de courants sociologiques américains tels que l'ethnométhodologie, qui tend à s'autonomiser. Bien que l'on parle parfois de « sociolinguistique interactionnelle », en France en particulier, les travaux dans ce domaine empruntent leurs propres méthodes et cadres rendant le dialogue avec les acteurs du variationnisme quasi impossible.

Pourtant, l'interactionnisme apporte des éléments de compréhension sur l'usage de la langue *in situ* et on pourrait considérer que l'on a affaire à deux niveaux d'analyse imbriqués, dans une logique macro/micro, et non cloisonnés. Dans tous les cas, on peut y voir des façons d'appréhender un aspect de la variation de la langue. Une même information peut être transmise selon différents codages parce que les locuteurs/scripteurs appartiennent à des catégories sociales différentes, parce que le « marché linguistique » les influence, les contraint, à user de certaines formes dans certaines situations, parce que ce qui se joue, pragmatiquement, au moment de l'échange suggère le recours à certaines unités plutôt qu'à d'autres. L'étude de la variation de la langue pourrait ainsi être le lieu de rencontre de ces différents points de vue.

De fait, cette approche croisée entraîne un accroissement de la difficulté, voire une impossibilité d'aboutir à une modélisation de la variation et c'est peut-être ce qui pousse certains à se retrancher derrière un « variationnisme primaire »⁴ qui, compte tenu de ce que l'on sait aujourd'hui, ne peut que déboucher sur des travaux au mieux incomplets, au pire présentant des analyses contestables. Comme le souligne Coupland (2007 : 5) :

« The survey designs of variationist research, which have been remarkably successful in revealing broad patterns of linguistic diversity and change, have not encouraged us to understand what people meaningfully achieve through linguistic variation ».

Cette « sociolinguistique des catégories » peut conduire à un retour à une conception de la langue où la variation ne serait envisageable qu'en termes hiérarchiques. On évite ainsi de se confronter à la complexité du phénomène et l'impossibilité pour le chercheur à en cerner et en maîtriser tous les aspects. Tant que les langues étudiées, le français dans le cas présent, seront des langues vivantes, utilisées, exploitées par des individus qui contribuent à la faire vivre et évoluer, le chercheur devrait renoncer à son idéal de maîtrise, de modélisation et de systématisation de son objet.

Pour autant, il n'est pas vain de tenter de comprendre le phénomène de variation : renoncer à la représentativité et à la prédictibilité (Gadet & Wachs, à paraître) ne signifie pas abandonner le projet d'observer et de caractériser les dynamiques à l'œuvre. Cela revient, par exemple, sur le plan méthodologique, à accepter de ne pas chercher à contourner le « paradoxe de l'observateur », mais, au contraire, à considérer que l'identité de l'observateur et du ou des individus observés sont partie prenante de l'actualisation de la langue pour ce qu'elle est effectivement dans la situation d'interaction et non dans une représentation préconçue catégorisante. La position d'observateur et celle d'observé ont nécessairement une incidence sur le

⁴ J'entends par là un retour à une conception de la variation qui correspond à ce que Eckert identifie comme la première vague du variationnisme où les études tendaient à mettre au jour des corrélations systématiques entre les variables linguistiques et les catégories socio-économiques : « These studies established a regular pattern of socioeconomic stratification of linguistic form, with greater regional and ethnic differentiation at the lower end of the socioeconomic hierarchy as well as greater use of more widespread nonstandard forms » (2012 : 88).

discours mais il serait réducteur de considérer que ce qui motive la forme de langue qui émerge de la situation observée n'est pas contrainte par d'autres facteurs.

Il s'agit ainsi, pour comprendre comment et pourquoi la langue varie, de tenter de mettre en évidence tous les paramètres qui caractérisent la situation de communication d'où émergent les productions langagières, que ceux-ci relèvent du niveau du fonctionnement social qui régit la communauté à laquelle appartiennent les locuteurs/scripteurs, des représentations en jeu au moment de l'échange ou de ce qui se joue entre les individus concernés. La langue varie relativement aux ressources langagières disponibles au moment d'un échange et parce que les interactants tentent d'assumer, avec une relative intentionnalité, les contraintes liées auxdits paramètres. Partant du principe que toute production, toute actualisation de la langue, est donc une action située⁵, il importe avant tout d'éclairer la notion de « situation de communication », faute de pouvoir en donner une définition exacte, tant elle renvoie à un ensemble complexe et difficilement cernable de caractéristiques.

1.2 La situation de communication comme point d'ancrage

La définition sur laquelle j'appuie ma démonstration présente la situation de communication comme s'articulant autour de deux éléments : le contexte et les identités. Il s'agit de considérer une situation de communication comme un « complexe de ressources et de contraintes », pour reprendre Visetti (1989), qui est constitué d'interactants identifiés, intégrés à un environnement appréhendé. La production langagière située renvoie alors à ce que Lave (1988) présente comme « the activity of persons-acting in setting ». De fait, pour caractériser la situation de communication, il importe d'éclairer les termes « contexte » et « identités » (des interactants) tant ceux-ci sont polysémiques, parfois peu, mal ou pas définis, et se

⁵ La théorie de l'« action située », introduite par l'anthropologue Lucy Schuman (1987), peut, par exemple, se définir de manière très générale en ces termes : « A central tenet of the situated action approach is that the structuring of activity is not something that precedes it but can only grow directly out of the immediacy of the situation » (Nardi, 1996 : 72). Autrement dit, une activité ne peut être regardée indépendamment de son ancrage dans la situation, berceau de son émergence.

teintent de présupposés théoriques selon les emplois. Une acception simplifiée de la situation de communication pourrait exclure de la définition les « identités » pour se confondre avec celle du « contexte ». Ce serait considérer que les interactants ne seraient pas parties prenantes dans l'instauration d'un cadre de ressources et de contraintes. Or, les paramètres contextuels, s'ils peuvent être objectivement identifiés, sont chaque fois relativisés par les « territoires » individuels⁶.

Dans l'approche que je propose, j'utilise le terme « contexte » dans son acception la plus courante, à ceci près que je limite sa définition aux éléments objectivables, duplicables, a priori appréhendables de la même façon par tous les individus d'une communauté reconnue comme telle⁷. Sont visés le cadre spatio-temporel, les enjeux de l'échange et l'identité objective des interactants, c'est-à-dire ce qui caractérise socialement les individus, leur participation à un groupe. Par « groupe », j'entends la constitution en « communautés » d'individus partageant des traits caractéristiques, en tant qu'ils les engagent dans des pratiques, notamment langagières, communes (Eckert & McConnell-Ginet, 1992, Eckert, 2006, Meyerhoff, 2002). Ainsi, si l'appartenance d'un individu aux communautés linguistiques parisienne, française, francophone constitue une donnée objective, ce n'est qu'à la condition que l'on reconnaisse des pratiques communes aux Parisiens, aux Français, aux francophones, soumises à des règles linguistiques communes :

« La langue et ses contraintes représente le matériau sémiotique avec lequel chaque sujet doit « se débrouiller » pour exprimer son expérience singulière. Car l'activité de langage suppose la dimension de la langue entendue comme un système arbitraire, collectif et extérieur à chaque sujet. » (Boutet, 1994 : 214)

Les communautés linguistiques peuvent ainsi être pensées bien au-delà des frontières géopolitiques : « we can observe the emergence of symbolic processes that

⁶ On peut ici convoquer le « territoire du moi » chez Goffman (1973), repris chez Brown & Levinson (1987) en terme de « face négative » que les auteurs n'opposent pas mais envisagent comme complémentaire d'une « face positive », soit une présentation de soi qui tend à intégrer le système de valeur social. L'exploitation de ces notions ne se fait pas sans une prise en compte des problèmes qu'elles soulèvent (voir Conein & Gadet, 2009).

⁷ Je m'inspire ici de ce à quoi renvoie « arena », chez Lave, soit la considération de la dimension objective du contexte qu'il oppose à « setting », c'est-à-dire la prise en compte de la reconfiguration du contexte en fonction de l'activité qui s'y tient et de ses acteurs.

the individuals to groups, and groups to the social context in which they gain meaning" (Eckert, 2000: 34-35).

Le contexte ainsi pensé compose un premier niveau du système de ressources et de contraintes sur lequel va s'appuyer l'élaboration des discours.

Le second niveau, nécessairement imbriqué, le niveau micro, concerne les interactants, leur identité, cette fois subjective⁸, et la façon dont ils les appréhendent mutuellement (je m'inspire en partie du concept de « footing » de Goffman, 1979 & 1981, ou d' « audience design », proposé par Bell, 1984). L'identité subjective, dans une situation de communication, est de trois ordres :

- (i) l'identité qui précède toute mise en situation d'interaction, celle qui fournit les ressources nécessaires à l'adaptation aux paramètres situationnels appréhendés : qui sont les interactants indépendamment de leur implication dans l'échange ? Quelles sont les composantes de leur répertoire langagier (autrement dit, quels sont les moyens dont ils disposent pour s'adapter à la situation dans laquelle ils sont impliqués) ?
- (ii) l'identité que l'individu construit ou croit construire. Autrement dit, ce que les interactants donnent à voir d'eux-mêmes, le résultat d'une sélection de traits qui est fonction de l'appréhension du « cadre » tel que défini par Goffman (1991).
- (iii) l'identité perçue par l'autre, compte tenu de sa connaissance du monde, ou comment l'actualisation de l'identité en situation d'interaction échappe, en partie, aux individus eux-mêmes. Il s'agit là de considérer la perception de l'autre en tant qu'elle a une influence sur la co-construction du discours. Un individu peut disposer de certaines ressources langagières, en sélectionner certaines, plus ou moins intentionnellement, pour s'adapter au contexte et à ce

⁸ Les identités objective et subjective ne s'opposent pas. Au contraire, elles sont totalement imbriquées puisque, si un individu se particularise nécessairement (identité subjective), il s'inscrit de fait dans un système où il est besoin de lui reconnaître une appartenance à un groupe (identité objective). Ce rapport est a priori paradoxal. Pourtant, ainsi va le processus d'identification. Reste aux individus à accepter le paradoxe, ce qui n'est pas simple puisque cela revient à accepter de construire ses propres représentations sur des savoirs instables, ou admettre soit son ignorance du monde soit son omniscience fondée exclusivement sur les représentations communes, les stéréotypes (Gilman, 1996).

qu'il suppose des enjeux et des autres participants à l'échange, sans pour autant que ces derniers aient les moyens d'accéder à l'image qu'il souhaite afficher. Il peut s'ensuivre une collaboration discursive qui donnerait lieu à des productions contraintes par des identités autres que celles effectivement contraignantes.⁹

Ces trois aspects¹⁰ se superposent et on peut ainsi affirmer que les choix des interactants sont d'abord conditionnés par l'identité « réelle » (i), puisqu'elle renvoie aux compétences langagières d'un individu qui ne pourrait choisir un élément qu'il ne possède pas effectivement dans son répertoire. Ils sont aussi dépendants de ce qu'ils désirent donner à voir d'eux-mêmes (ii) compte tenu de ce qu'ils supposent de l'identité de l'autre (iii). Les deux derniers niveaux d'appréhension de l'identité sont liés au premier puisque la construction de l'identité que l'on souhaite afficher et la reconstruction de l'identité de l'autre, « les identités discursives » chez Charaudeau (2009), sont conditionnées par les savoirs, les compétences et les expériences d'un individu. Pour appréhender une identité (la sienne ou celle de l'autre), on s'appuie nécessairement sur sa connaissance du monde. C'est ce qui explique qu'une image engageante, qui semble permettre une collaboration discursive, dans une situation donnée ne s'envisage pas de la même façon pour tous les individus. Par exemple, là où pour certains, dans une interaction orale spontanée, la présence d'un *ne* de négation constitue un critère incontournable d'appréciation positive, pour d'autres il peut être insignifiant, voire dévalorisant parce que révélateur d'un discours surfait. Tout dépend de son rapport à la langue, à la culture, à la société en général.

1.3. Les identités en contact

Si les identités constituent un élément à la fois ressource et contraignant de la situation, c'est, avant toute chose, parce qu'on ne peut prédire l'émergence d'une forme, d'un phénomène, en se fondant exclusivement sur les aspects objectifs d'une

⁹ Les deux derniers points reviennent à considérer que l'identité se construit aussi dans l'interaction (voir à ce propos Greco, Mondada & Renaud, 2014).

¹⁰ Il y a, à l'évidence, d'autres façons d'aborder la complexité des « identités ». Si je me limite à ces trois aspects, je n'ignore pas qu'il en y a sans doute d'autres, mais tenter de faire le tour de la question constitue en soi un programme de recherche. Compte tenu de mon propos, il me semble que ceux que je retiens sont un minimum indispensable à la compréhension de la variation.

situation de communication. « Se pourrait-il que seule existe l'identité sociale, garante de la cohésion et de la synthèse de chacun d'entre nous ? » (Grossman, 2009 : 3). La variation est premièrement fonction de qui interagit, puisque des compétences à la disposition des interactants dépend la façon dont il s'adapteront aux contraintes et sauront exploiter les autres ressources qu'offre le contexte de l'échange.

L'identité « réelle », celle qui précède la mise en situation, se caractérise par des connaissances qui particularisent un parcours personnel, mais aussi par une tendance à l'identification collective (Kaufmann, 2004), c'est-à-dire l'influence de la norme collective sur les individualités : l'individu est l'élément constitutif d'un ensemble et, dans le même temps, l'adoption de certaines normes, certains codes propres à un groupe, caractérise pour une part l'individu. On peut se représenter l'identité des locuteurs à partir des éléments constitutifs de leur compétence de communication, c'est-à-dire leur répertoire langagier (les langues et leurs formes connues et/ou maîtrisées) et leur aptitude à les sélectionner en fonction des situations (Hymes, 1984). Cette représentation n'est valide qu'à la condition que les limites de cet ensemble ne soient pas étanches, de sorte qu'on envisage l'influence du collectif sur l'individuel. On voit qu'au niveau micro, les ressources et les contraintes qu'ont à assumer les « individus-locuteurs » sont liées d'une part, à des données propres à chacun et d'autre part, à la norme collective dont l'influence ne peut être évitée. Dans la terminologie éthologique appliquée aux comportements sociaux, on pourrait parler de la distinction proposée par Ryave & Schenkein (1974) : « *alonig* » vs « *togetherring* », soit le fait que les individus se particularisent (et affirment leur particularité) et affichent leur conformité à des dynamiques communes à tous les membres du groupe dans lequel ils s'inscrivent. Si ce que recouvrent les deux notions semble contradictoire, le fait est qu'on a affaire à deux tendances nécessairement imbriquées. Comme le rappelle Bourdieu (1982 : 14), « toute la structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours) ».

En somme, la compréhension de la variation de la langue passe par la tentative de cerner le sens de la dynamique qui résulte du croisement des forces centripète et centrifuge pour reprendre la terminologie bakhtinienne :

« La vie sociale est animée par des « forces centrifuges » qui propagent l'hétérogénéité et la diversité, et auxquelles s'opposent des « forces centripètes » qui tendent (et réussissent généralement) à instaurer une forme de langage prédominante, garante de l'intercompréhension. »
(Bronckart, 1987 : 39)

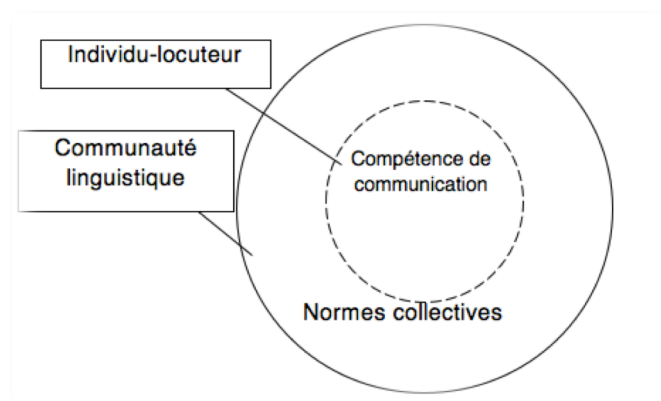
Dans les termes *Cours de linguistique générale* de Saussure, on parle de « l'esprit particulariste, l'« esprit de clocher » et de « la force d'« intercourse », qui crée les communications entre les hommes » (éd. 1995 : 281), soit ce qui produit de l'hétérogénéité d'une part et de l'unité d'autre part. On peut voir dans les théories variationnistes et dans celles relevant de l'ethnographie de la communication deux façons d'envisager cette dynamique : l'une qui voit dans l'activité individuelle les éléments pour se représenter la structure sociale ; l'autre qui part d'une représentation de la structure sociale, en diverses catégories, pour déterminer les conditions de l'activité individuelle. On a là deux éclairages idéalement complémentaires sur la variation de la langue. En pratique, il existe une véritable incompatibilité des fondements théoriques sur lesquels ils reposent. Le projet interactionniste de Gumperz, avec l'introduction de la notion d'« inférence conversationnelle » (1989) associée à celle d'« indice de contextualisation » (1982), est, à mon sens, l'initiative de superposition des problématiques macro- et micro-sociolinguistique la plus aboutie. Néanmoins, certains, comme Bourdieu, ont pu souligner l'ancrage « microsociologique » de la démarche, marquant ainsi une ligne de partage entre deux façons d'appréhender les échanges entre individus¹¹.

Est-il possible de proposer un modèle qui intègre l'influence mutuelle du collectif et de l'individuel, sans adopter le point de vue de l'un ou de l'autre mais en

¹¹ « La façon dont P. Bourdieu définit l'interaction comme actualisation de structures transcendantes à la situation immédiate montre bien qu'il ne s'intéresse pas à elle de la même manière que celle mise en œuvre par les ethnométhodologues conversationnalistes ou par les interactionnistes. Ce sont toujours les écarts sociaux, les rapports de domination et la violence symbolique que le jeu des écarts sociaux ou des dissymétries entre interlocuteurs peut engendrer qui sont au cœur de son approche » (Lahire 2012 : 254).

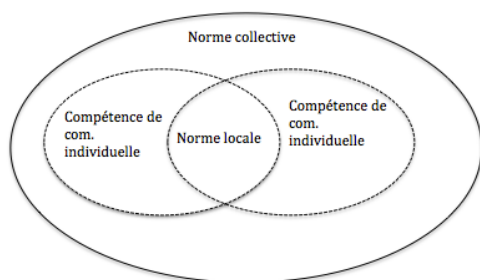
considérant leur point de rencontre ? Dans l'hypothèse où un tel projet est envisageable, une représentation de l'identité telle que proposée dans la figure 1 pourrait en constituer le point de départ. On y représente les individus-locuteurs comme une somme de compétences, fruit de l'interaction constante des normes (socio)langagières collectives et des savoirs (socio)langagiers propres à chacun qui caractérisent leur compétence de communication. Cette interaction est rendue possible sur la figure 1 et les suivantes par la porosité de la ligne¹² marquant les contours de l'individu pris dans sa communauté linguistique.

Figure 1 : Identité des « individu-locuteurs » et rapport au collectif



On conçoit que les ensembles entrent en contact au moment d'un échange.

Figure 2 : Individus-locuteurs en interaction



¹² Par ailleurs, la porosité de la ligne permet également de marquer l'instabilité du répertoire langagier d'un individu qui se reconfigure au gré des expériences langagières, un aspect du caractère dynamique de l'identité. Jusqu'à présent, seuls deux aspects du sens de la notion d'identité ont été évoqués : unité et ressemblance. Pourtant, pour reprendre Drouin-Hans (2006 : 18), extrapolant la définition du terme proposée par A. Lalande, un troisième aspect est indissociable des deux autres, la continuité (sur ce point, voir les débats autour de la question de la continuité, notamment exposés par Keucheyan, 2002). Ainsi, la porosité des ensembles permet d'envisager que l'identité évolue, que la compétence de communication s'enrichit et s'appauvrit au gré des expériences langagières.

Ce sont les paramètres situationnels, tels qu'ils ont par exemple été listés par Koch & Oesterreicher (2001)¹³ (tableau 1), qui vont déterminer la distance qui sépare les ensembles et ainsi l'intensité de la connivence des interactants, ici symbolisée par la surface de l'intersection des deux ensembles. Cette surface constitue une « norme locale »¹⁴ qui impose les ressources et contraintes à partir desquelles l'échange se règle, soit une adaptation aux spécificités de la situation dont la combinaison des paramètres entraîne une tendance à l'immédiat ou à la distance :

Tableau 1 : Paramètres situationnels : immédiat/distance (Koch & Oesterreicher)

| Tendance | Immédiat | Distance |
|------------|---------------------------------------|---|
| Paramètres | communication privée | communication publique |
| | interlocuteur intime | interlocuteur inconnu |
| | émotionnalité forte | émotionnalité faible |
| | ancrage actionnel et situationnel | détachement actionnel et situationnel |
| | ancrage référentiel dans la situation | détachement référentiel de la situation |
| | coprésence spatio-temporelle | séparation spatio-temporelle |
| | coopération communicative intense | coopération communicative minime |
| | dialogue | monologue |
| | communication spontanée | communication préparée |
| | liberté thématique | fixation thématique |
| | etc. | etc. |

¹³ Une situation de communication se caractérise par une combinaison de paramètres de laquelle découle la relative distance physique et/ou symbolique qui sépare les interactants. Ainsi, et à la suite de Koch & Oesterreicher (2001), on peut parler de situation tendant vers la distance ou vers la proximité.

¹⁴ La norme locale n'est pas figée mais dynamique puisqu'au fur et à mesure de l'échange, les interactants enrichissent leur mémoire discursive partagée (Berrendonner, 1990), renforçant ainsi leur connivence. On peut dès lors considérer que la norme locale évolue au cours de l'échange. Ceci peut en partie expliquer le phénomène de « multiplication des styles » dans un même discours tel qu'il est notamment observé pour l'oral par Bilger & Cappeau (2004).

La liste (non finie) de ces paramètres permet une prise en compte des ressources et contraintes d'une situation d'interaction, c'est-à-dire les éléments sur lesquels les interactants pourront s'appuyer pour co-produire un discours dans l'objectif de la réussite d'un acte communicatif. En observant la liste, on s'aperçoit qu'il y est question de l'évaluation de ce que les interactants ont en partage au moment de l'échange. Comme on peut le voir dans le tableau 2, chacun des paramètres peut être compris relativement à ce qu'il révèle de la connivence des interactants : soit parce qu'ils sont directement responsables de sa relative densité ; soit parce qu'ils empêchent de faire reposer l'élaboration du discours compte tenu de la connivence réelle au moment de l'échange.

Tableau 2 : immédiat/distance et connivence des interactants

| Paramètres immédiat/distance | Rapport à la connivence des interactants |
|---|---|
| communication privée/publique | En interagissant avec plus d'une personne, la connivence dépend des savoirs partagés par l'ensemble des membres du public visé, peu importe que l'on partage davantage de références avec l'un des individus auxquels on s'adresse. De fait, en situation de communication publique, on a intérêt à supposer une connivence minimale pour tendre à la réussite de l'acte communicatif avec l'ensemble des interactants impliqués. |
| interlocuteur intime/inconnu | On partage, a priori, davantage de connaissances et d'expériences avec un proche. Par ailleurs, une bonne connaissance de l'autre permet de déterminer avec plus de précision son répertoire langagier et ainsi les références en commun. |
| Émotionnalité forte/faible | Lorsqu'un échange met en jeu des thématiques qui suscitent des émotions, il peut se produire un rapprochement des interactants relatif à une connivence souhaitée (sans nécessairement refléter le partage de connaissances et d'expériences), pour manifester de l'empathie ⁵ . |
| Ancrage/détachement actionnel et situationnel | Si le discours est co-produit dans le cadre d'une action en cours, les interactants ont minimalement en partage l'expérience de ladite action. |

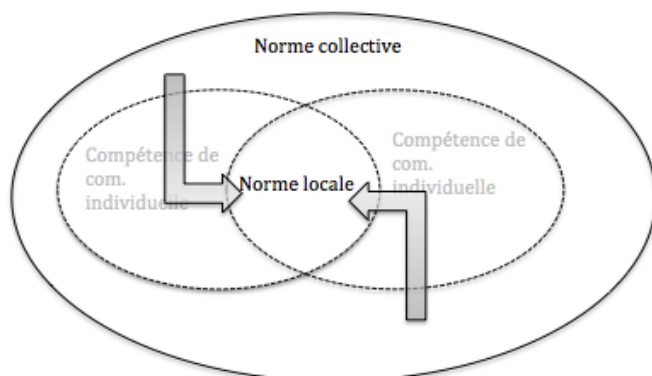
⁵ Selon, Aguert, Marcoccia, Atifi, Gauducheau & Laval (2012 : 69), les émotions « remplissent de nombreuses fonctions dans les interactions en améliorant l'adaptation, via la compréhension et la prise en compte de l'état psychologique de son partenaire. Par ailleurs, l'expression des émotions est impliquée dans la synchronisation des échanges. Enfin, elle contribue à la construction des identités et des rôles sociaux. L'expression des émotions facilite aussi le partage social notamment dans le cas de récits d'épisodes émotionnels, qui ont pour fonction la réorganisation de l'expérience, le renforcement des liens sociaux (par des mécanismes d'empathie) et la transmission de savoirs au groupe (Rimé, 2005). ».

| | |
|---|--|
| Ancrage/détachement référentiel dans la situation | Un discours qui s'élabore en référence directe à des éléments constitutifs de la situation de communication suppose qu'ils sont appréhendés selon des critères (minimalement objectifs) partagés. |
| Coprésence/séparation spatio-temporelle | La coprésence spatio-temporelle des interactants implique qu'ils ont minimalement en partage les coordonnées du cadre spatio-temporel. ¹⁶ |
| Coopération communicative intense/minime | Dans les situations d'interaction où la coopération communicative est intense, l'élaboration du discours repose nécessairement sur ce que partagent les interactants. La connivence est, de fait, toujours forte. On explique ainsi que, lorsque l'ensemble des savoirs et expériences partagés est restreint, le discours puisse sembler « pauvre ». Ce n'est alors pas du fait d'une compétence langagière, propre à chacun des interactants, peu développée mais du peu d'éléments constitutifs de la norme locale. |
| Dialogue/monologue | Si, comme c'est le cas d'un monologue, l'autre ne peut pas intervenir alors il n'est pas pertinent de surestimer la densité de la connivence puisque ce dernier ne pourra pas faire savoir lorsqu'un référent n'est pas partagé. De fait, le discours monologal s'élabore compte tenu d'une connivence réduite par rapport à ce qu'elle pourrait être en situation de dialogue impliquant les mêmes interactants. |
| Communication spontanée/préparée | Une communication préparée suppose la séparation spatio-temporelle, au moment de l'élaboration du discours. Même s'il est possible de se représenter la coprésence spatio-temporelle (en employant des déictiques dès la préparation, par exemple), on ne peut appréhender tous les éléments qui caractériseront le moment de l'échange et qui seront néanmoins partagés avec l'autre. Il y a un décalage entre le discours préparé et la réalité de la connivence au moment où il est diffusé. |
| Liberté/fixation thématique | La liberté thématique permet d'aller puiser dans les savoirs partagés. En revanche, la fixation thématique suppose que les interactants n'ont pas la liberté d'adapter le propos pour que celui-ci s'ancre dans le champ des savoirs et expériences partagés. |

Que se passe-t-il lorsque la distance est telle que la surface d'intersection des ensembles est minimale ? Autrement dit, comment de parfaits inconnus, séparés par une grande distance physique et/ou symbolique, peuvent-ils communiquer ? Là, entre en jeu la norme supposément partagée par la communauté. Ce partage est rendu possible par la porosité des limites de l'ensemble-individu qui permet l'intégration de la norme collective à l'ensemble des éléments constitutifs de l'identité.

¹⁶ Bien que les auteurs traitent ensemble les coordonnées spatiales et temporelles, on aurait intérêt à les distinguer, notamment parce que certaines situations, comme les échanges sur les messageries instantanées, peuvent permettre la coprésence temporelle et non spatiale.

Figure 3 : « Individus-locuteurs » interagissant en situation tendant à la distance communicationnelle



Cette norme collective est, d'une part, diffusée à l'ensemble d'une communauté et permet donc une « zone de contact ». D'autre part, la norme sélectionnée pour servir de modèle, prend pour caution une forme de langue pertinente dans les situations tendant à la distance, ce que je tente de montrer dans 1.5.

1.4. Les effets de « l'idéologie du standard »¹⁷

On pourrait s'en tenir à cela mais ce serait ignorer la dimension sociale d'une interaction. En considérant la situation de communication comme intégrant les identités objectives et les enjeux (éléments du contexte), les représentations sociales influencent nécessairement les choix des interactants. En l'occurrence, les caractéristiques de la norme commune ne se limitent pas aux deux aspects précédemment cités. Elle se singularise par la valeur sociale que les interactants lui attribuent (Bourdieu & Boltanski, 1975). Elle est sélectionnée lorsqu'un individu juge opportun d'afficher une identité discursive qui révèle le prestige social associé à la maîtrise de cette norme. Autrement dit, indépendamment de l'appréhension de la relative distance/proximité qui le sépare de l'autre, un individu peut sélectionner une forme au seul motif qu'elle illustre la norme valorisée. Ceci donne lieu à ce qu'on pourrait considérer comme des usages pragmatiquement hypercorrectifs puisque la pertinence des productions n'est plus le fruit de l'adaptation à des contraintes

¹⁷ Milroy & Milroy, 1985.

pragmatiques. La présence d'un *ne* de négation ou la réalisation d'une liaison facultative (pour prendre deux exemples évidents, symboliquement très chargés) ne peut être analysée sans cette considération. Ces phénomènes peuvent apparaître lorsque la situation ne tend pas à la distance. Leur sélection n'a pas alors pour objectif une adaptation pragmatiquement pertinente, elle peut être uniquement socialement signifiante : ce qui est pragmatiquement pertinent ne correspond pas toujours à ce qui est socialement pertinent et inversement.

La conséquence sur le plan de la description linguistique est l'apparition de paires d'unités « équivalentes »¹⁸, puisque les usagers, aux dépens de la signification, usent de l'une ou de l'autre en fonction de contraintes sociales et non de l'interprétabilité.

« (...) C'est précisément un aspect de l'idéologie du standard que de supposer que les significations véhiculées sont les mêmes, donc il n'y aurait pas d'enjeu pour un locuteur à échanger son vernaculaire pour le standard, donc pas de raison de ne pas le faire. » (Gadet, 2002 : 292).

Il y a donc une attention particulière à porter à la situation de communication (contexte et identités) si l'on envisage de décrire la langue. Le choix des locuteurs s'adapte conjointement à des contraintes linguistiques (on ne met pas un déterminant derrière un nom) autant qu'à des contraintes liées directement à la situation de communication, les premières étant parfois ignorées.

La variation est donc complexe au point où sa modélisation ne peut entraîner qu'une simplification des phénomènes à l'œuvre, sans jamais réellement rendre compte de toutes ses dimensions. On sait que les langues varient mais il est probablement impossible d'en saisir tous les facteurs, notamment parce que certains d'entre eux relèvent des compétences réelles (pas supposées à partir d'un niveau de

¹⁸ Voir par exemple, Coveney à propos des formes « équivalentes » de l'interrogative. Dans son texte, l'auteur soutient que « Pour un traitement variationniste des phénomènes grammaticaux, il est essentiel de reconnaître au moins la possibilité d'équivalence sémantico-pragmatique entre deux formes ou structures. » (1997 : 92). Son argumentation s'appuie notamment sur l'observation des phénomènes d'« auto-réparation », de la « réparation/correction d'autrui », des « tests de répétition » et le fait du « *changement grammatical* ». Or, la prise en compte des effets de l'idéologie du standard ne permet pas d'être aussi catégorique : si un locuteur reformule un énoncé dans l'objectif de coller davantage à la forme standard, on n'est pas assuré que c'est sans modification du sens. L'équivalence est admise non pas parce que les sens des unités sont équivalents mais parce que le locuteur partage avec l'interlocuteur la connaissance d'une convention qui soutient cette équivalence.

scolarisation) et du libre-arbitre des individus. Cela invite à se représenter la variation comme une infinité d'actualisations de la langue. Chaque situation de communication est de fait inédite et donne lieu à des productions incomparables. Certes, on peut envisager des regroupements relativement à des combinaisons de paramètres proches, mais, partant du principe que la connivence des interactants (tendance à la proximité ou la distance) occupe une place centrale dans l'analyse, chaque production s'observe selon une grille de lecture renouvelée. Ce que partagent les interactants est sans cesse actualisé, compte tenu des différentes ressources (liées à la situation de communication et au cotexte).

En se plaçant de ce point de vue, il n'y a plus lieu de distinguer les champs de la description grammaticale et de la compréhension de la variation. Ainsi, si l'on considère que pour analyser le système de la langue, il faut prendre en compte son actualisation en situation, il devient nécessaire de proposer conjointement des savoirs strictement linguistiques et des savoirs sociolinguistiques. Cependant, étant donné la complexité des facteurs variationnels, l'instabilité des connaissances en jeu, on conçoit la difficulté accrue d'une transposition didactique. Doit-on pour autant éviter d'aborder la variation dans le discours scolaire puisqu'il s'agirait de montrer aux élèves qu'elle est précisément inabordable ? Les compétences sociolinguistique et pragmatique ne s'enseignent pas, elles se développent au gré des expériences langagières. Ceci admis, le rôle de l'enseignement est de proposer des moyens pour accompagner ce développement, des moyens linguistiques (l'apport de nouvelles formes pour lesquelles on sait dire à quelles contraintes situationnelles elles sont adaptées) et des moyens d'ordre sociolinguistique et pragmatique (l'apport d'un métalangage permettant d'appréhender consciemment les paramètres situationnels). Cela implique une autre représentation de la fonction de l'enseignement : les élèves ont des savoirs valides (dans la vie extra-scolaire) qu'on ne doit pas ignorer et/ou tenter de modifier (pour ne pas dire éradiquer), on vise une logique cumulative plutôt qu'exclusive ; les savoirs enseignés, notamment en ce qui concerne une langue vivante, ne sont pas absolus mais interrogeables, discutables, et, s'ils sont

indéniablement socialement légitimes, ils n'ont pas plus de valeur linguistique que les savoirs non-scolaires.

Mais ce n'est pas de cette position que se construit le discours scolaire. Compte tenu qu'il constitue pour la plupart des individus le seul accès à la compréhension de la langue, leur façon de se représenter la variation est soumise à l'influence de l'idéologie du standard, ce qui n'est pas sans conséquence sur les pratiques langagières. Dès lors, lorsque l'on cherche à analyser la langue actualisée dans des situations où les locuteurs/scripteurs produisent des formes tendant à illustrer la forme standard, on devrait pouvoir distinguer les faits de langue dont l'occurrence n'est motivée que par l'intention de coller à la forme légitime et non parce qu'ils seraient révélateurs d'un aspect du système linguistique. Une analyse strictement grammaticale de ce type de productions n'est pas suffisante puisqu'on court le risque de conclusions erronées. Par exemple, si l'on écarte de l'analyse le fait que l'idéologie du standard pousse à envisager que *nous* serait équivalent à la plupart des *on* (et inversement), alors on suppose dans le même temps l'équivalence de leur sens procéduraux respectifs. Or, comme je le montre dans la deuxième partie, ce n'est pas le cas. Pourtant, l'observation des usages pourrait permettre de défendre l'hypothèse de l'équivalence puisque, effectivement, on observe des *nous* en lieu et place de *on*. Dans la plupart des cas, on a affaire à des usages qui ont pu être qualifiés supra de pragmatiquement hypercorrectifs. L'emploi de *nous* n'étant motivé que par l'idée qu'il s'agirait de la forme absolument correcte bien que ce ne soit pas pragmatiquement efficace. Ignorer cela implique que l'on attribue à *nous* des valeurs propres à *on* ou qu'on ignore ces valeurs.

1.5 Le standard sans l'idéologie

Sans ignorer les jeux de valeurs symboliques qui organisent les représentations, le « marché linguistique » (Bourdieu, 1982), on peut tenter une caractérisation des formes illustrant le standard qui ne serait pas orientée par leur supposée correction, tant l'enjeu est important, puisque de cette caractérisation dépend notamment la façon d'enseigner, de transmettre le modèle commun. Cette caractérisation

permettrait alors d'inscrire ces formes dans le champ de variation de la langue. Rappelons avec Ledegen (2000 : 30): « (...) que ce français standard prend sa source dans une des « normes objectives » (A. Rey, 1972) et constitue donc un français parmi d'autres ». Il y a d'une part le travail de compréhension des facteurs essentiellement socio-politiques qui entraînent les jugements et représentations qui circulent au sein de la communauté linguistique et, d'autre part, le travail d'analyse strictement linguistique. Partant, l'observation des usages, doit donner lieu à une mise en lumière des facteurs motivant l'actualisation des formes illustrant le standard, relativement aux contraintes sociales et pragmatiques propres à la situation de communication. Cette distinction est nécessaire pour limiter les effets négatifs de l'idéologie du standard sur les représentations qui conduisent parfois les locuteurs à adopter des comportements absurdes, à l'image de l'anecdote rapportée par Berrendonner & Reichler-Béguelin (1997 : 201) : « We once heard a grammarian colleague, (...), say : les phrases segmentées, moi, j'en fais jamais. » .

Lorsque l'usage est « socialement pertinent », en ce qui concerne le français, les travaux de sociologues à la suite de Bourdieu ont montré toute l'influence des jeux de valeurs symboliques. L'aspect « pragmatiquement pertinent » des formes illustrant la forme standard qui devrait concerner davantage les (socio ?)linguistes fait couler bien moins d'encre. Or, un détour par l'histoire de la standardisation du français permet d'émettre des hypothèses quant à l'adaptabilité du sens des unités concernées aux contraintes situationnelles. Autrement dit, on pourrait être en mesure d'expliquer l'efficacité, dans une situation donnée, de l'emploi de ces formes en dépassant le seul concept de « bon usage ». Si ces formes ne sont pas absolument pertinentes, en toute situation, alors il reste à déterminer, compte tenu des unités qui les caractérisent, pour quelles situations elles sont le mieux adaptées. En l'occurrence, Pöll (2005 : 39) signale :

« Une variété standard est un sous-système codifié de la langue et a ceci de particulier d'être employée dans des contextes formels où la distance physique et/ou symbolique séparant les partenaires de la communication est importante. »

Au moins deux arguments peuvent être avancés pour appuyer ces propos.

Premièrement, comme on a pu le voir dans la figure 3, représentant une interaction illustrant la distance communicationnelle, lorsque la connivence entre les interactants est faible, la norme locale se confond avec la norme commune. Ainsi, en étant massivement diffusée, notamment depuis la mise en place de l'obligation scolaire, la forme standard est un élément de la culture commune. En sélectionnant les unités qui la constituent, on a, théoriquement, l'assurance de partager les savoirs nécessaires à leur interprétation avec n'importe quel Français. « Théoriquement » seulement puisque, si tous les Français passent/sont passés par l'école et ont donc été confrontés à la forme standard, le terme du cursus scolaire ne garantit en rien sa maîtrise. Néanmoins, les locuteurs ont minimalement une représentation de ce qu'est la forme standard, ce qui autorise à considérer qu'il s'agit d'un savoir communément partagé.

De fait, dans les situations illustrant la distance communicationnelle, le recours à la forme standard peut apparaître comme l'option assurant, sinon la réussite de la communication (divergence des niveaux de maîtrise), l'intention d'entrer dans une relation connivente, nécessaire à l'interaction. Effectivement, l'observation des grammaires de référence et des dictionnaires, décrivant le modèle standard, révèle que les unités retenues ont pour point commun d'être des éléments dont l'interprétation peut se faire indépendamment d'un certain savoir partagé, d'une forte connivence, donc dans des situations de distance. Concrètement, les ouvrages de référence comme les dictionnaires proposent une sélection de mots pour lesquels on admet l'absence ou la neutralisation d'un caractère idiolectal, régional, technolectal, etc.¹⁹.

Un second argument renforce la possibilité d'associer les formes illustrant le standard à la distance communicationnelle. On sait des travaux sur l'histoire du français que le modèle de référence s'est établi, à partir de la Révolution française, en prenant pour caution certaines formes d'écrits littéraires :

¹⁹ Bien que les dictionnaires fassent mention de caractéristiques telles que « régionalisme », « familier », « vulgaire », etc., il n'en reste pas moins qu'une fois introduits dans les dictionnaires, les termes perdent de leur valeur « locale » puisqu'ils deviennent accessibles par tous et participent ainsi (au moins supposément) de la norme commune.

« Avec la création de l'Académie, et surtout sous l'effet de la politique linguistique de la Révolution, cette sensibilité à l'usage vivant²⁰ va s'atténuer et le pouvoir des élites va s'accroître ; un modèle de référence stable et définitif va être proposé (la langue des auteurs de la fin du XVIII^{ème} siècle), et des générations de puristes vont s'ériger en gardiens du temple, fustigeant les « écarts », condamnant les formes nouvelles (et donc vivantes !), et annonçant la fin imminente de la belle langue française. » Bronckart (1988 : 9)

Ainsi, la forme standard puise sa source dans un réservoir d'unités de la langue observables dans un corpus de textes écrits essentiellement littéraires (Balibar, 1974). « Écrit » et « littéraire » supposent que lesdites unités ont un sens et une interprétabilité adaptés aux situations dans lesquelles les interactants ne peuvent entretenir une forte connivence. L'écrit implique que l'on produise des textes sans l'appui du partage du cadre spatio-temporel. Quant au caractère littéraire des textes, il implique que l'on ait affaire à des productions destinées à un large public dont l'auteur ignore l'identité, il ne peut donc pas s'appuyer sur un supposé savoir partagé, au-delà du savoir (théoriquement) commun et des informations fournies explicitement en cotexte. Ce que l'on peut dire des caractères « écrit » et « littéraire » des textes pris pour caution renvoie ainsi à la plupart des paramètres présentés par Koch & Oesterreicher relevant de la distance communicationnelle :

Tableau 3 : *Écrits littéraires et distance communicationnelle*

| Paramètres tendant à la distance | Caractéristiques des écrits littéraires |
|---------------------------------------|---|
| communication publique | Le propre d'un écrit public |
| interlocuteur inconnu | |
| émotionnalité faible | Même lorsque le texte traite d'un fait pouvant provoquer une vive émotion chez son auteur, le texte n'étant pas spontanément transmis, les effets peuvent être gommés |
| détachement actionnel et situationnel | Le propre d'un écrit dont la réception est |

²⁰ Bronckart fait ici référence à une première étape dans l'histoire de la standardisation du français, où le modèle s'appuyait sur les pratiques de la Cour et, de ce fait, pouvait évoluer au gré des usages des locuteurs légitimes, ce que donnent à voir *Les remarques sur la langue françoise* de Vaugelas commentées par Caput (1972) et Genouvrier (1972).

| | |
|---|--|
| détachement référentiel de la situation | différée |
| séparation spatio-temporelle | |
| coopération communicative minimale | Le propre d'un écrit pour lequel le lecteur n'a pas la possibilité de participer directement à son élaboration |
| monologue | |
| communication préparée | Le propre d'un écrit dont l'élaboration n'est pas soumise à la contrainte d'une diffusion immédiate |
| fixation thématique | Le propre d'un écrit qui relate une histoire, des faits, un événement, ... |

Une approche de la variation qui tend à intégrer les facteurs relevant de différents niveaux de regard, permet de ne pas exclure la forme standard du champ de variation du français, sans pour autant perdre de vue sa spécificité. Il s'agit d'éviter l'écueil d'une confusion des aspects linguistiques et sociaux de la question. Par ailleurs, on peut y voir un moyen d'argumenter en faveur de la persistance d'un enseignement du français langue dite maternelle qui se centre sur la forme standard : d'une part on retient la nécessité sociale de diffuser massivement un modèle commun ; d'autre part, en étant constituées d'unités adaptées à la distance communicationnelle, on permet aux enfants d'accéder à des savoirs nouveaux étant donné que leurs expériences langagières extra-scolaires relèvent essentiellement de la proximité communicationnelle.

1.6. Le point de vue au croisement des points de vue

En somme, je tente de défendre ici une approche de la variation de la langue qui rend compte des différentes dimensions de la complexité du phénomène, dans un projet (trop ?) ambitieux de mise en lumière des corrélations entre les différents niveaux de regard sur le phénomène. Cette position surplombante est aujourd'hui pensable (si ce n'est atteignable) étant donné qu'après plus de 50 ans de réflexion sur les différents aspects de la variation, les champs du variationnisme, d'une certaine sociologie et de l'interactionnisme ont fourni des pistes de réflexion que l'on devrait pouvoir remettre en jeu et faire évoluer dans

une perspective de croisement pour rendre compte pleinement d'un seul et même objet : la langue vivante. Il s'agit, en fait, d'être en mesure de proposer une description de la langue qui permette de ne pas servir un unique point de vue, ce qui s'entend pour le chercheur intéressé par un aspect du problème, mais qui cesse d'être opératoire lorsqu'il est question de proposer un discours plus global sur la langue, comme ce peut être le cas dans une perspective didactique (notamment dans le cadre de l'enseignement de la langue dite maternelle, puisque le public visé a nécessairement accès, au quotidien, à la langue dans toutes ses dimensions).

Pour illustrer ce propos, je m'appuie sur des morceaux choisis d'un extrait du corpus MPF²¹. Il s'agit de la transcription de trois passages d'un entretien que j'ai mené, en tant que membre du projet, auprès de Carole, jeune mère de famille de 28 ans. Elle est née et a toujours résidé en Seine-Saint-Denis, dans des quartiers populaires, des « cités ». Elle est issue d'une famille guadeloupéenne modeste et a suivi un cursus scolaire l'ayant amenée jusqu'à l'obtention d'un BTS. A priori, on a là toutes les informations nécessaires pour satisfaire une analyse qui s'appuie sur des catégories socio-démographiques et situationnelles mettant en lumière les paramètres objectifs de la situation d'interaction : l'entretien mené par un chercheur est traditionnellement assimilé à une situation dite formelle, qui suppose une tentative de « bien parler » de l'enquêté et/ou un sentiment d'insécurité linguistique ; l'origine sociale de Carole la situe dans la catégorie des « jeunes de banlieue »²², ce qui permet de supposer une pratique et une maîtrise du « parler jeune ». Néanmoins, son parcours scolaire la fait entrer dans la catégorie des « résilients scolaires », c'est-à-dire, pour reprendre Bouteyre (2004), qu'elle a raté l'échec scolaire attendu. On peut ainsi imaginer qu'elle a une relative bonne connaissance de la forme standard, voire qu'elle s'est imposée dans son répertoire, en signe de rupture.

²¹ Je reviens sur les cadres théorique et méthodologique sur lesquels il se fonde dans la section « Recueillir ».

²² Si la situation géographique ne permet pas de remettre en question « banlieue », l'âge de Carole interroge « jeune ». Pour une problématisation de la catégorie des locuteurs « jeunes de banlieues », voir par exemple : Lamizet (2004) ou Gadet & Hambye (2014).

- (1a) Carole: Non non non non non j'aimais l'é- l'école pour euh ben oui enfin le fait d- de enfin d'avoir des connaissances (.) d'y aller pour apprendre enfin mes mes parents m'ont beaucoup aussi appris que enfin voilà. Tu tu mh Il ne faut pas compter sur les hommes (.) faut pas compter sur les hommes pour euh pour euh voilà pour pour subvenir à ses besoins il faut travailler à l'école ma mère elle m'a toujours dit tu as des très belles mains ma fille tu as de très <belles mains> (.) travaille à l'école pour ne pas avoir à nettoyer les toilettes comme je l'ai fait et machin. Donc c'est vrai que c'est quelque chose qui me qui m'a marquée aussi.
- (1b) Carole: donc euh donc voilà et puis non non mais x enfin que je sois malade (ou) que je sois euh enfin que j'aie mal au ventre mal à la tête enfin c'était hors de j'allais à l'école quoi.
Donc ça c'est vrai que euh enfin dans dans la t- et c'est pareil maintenant au travail.
J'ai gardé ce rythme-là enfin ne pas aller au travail ça me traumatise euh c'est je suis pas bien quoi.
- (1c) Carole: Ben je dirais je peux pas forcément répondre parce que c'est c'est c'est un peu faussé parce que (.) des des avec Marc on enfin on une fois on était tombé sur Skyrock (et) on dit mais ils sont toujours là les mecs ils ont (au) moins que- quarante-cinq ans quoi. Mais qu'- enfin voilà il est question ça fait au moins cent fois qu'ils qu'ils y répondent enfin nous quand on jeunes on écoutait euh maintenant enfin voilà ça ça perdure donc euh donc je sais pas pour moi c'est ouais par exemple pour l'exemple de la radio c'est c'est un métier quoi. Voilà. Après euh pour moi à m- à mon oreille ça sonne plus jeune. Ils mh ils adaptent leur langage comme comme comme quand on parle à un enfant de dix ans et à un enfant de trois ans on n- on parle pas de la même de la la même façon. Donc pour moi ils adaptent leur langage alors qu'ils n- ils ne s- ils ne sont jeunes quoi pour euh pour être franc (clic) donc euh Ouais voilà. Donc euh c'est c'est c'est plus ça. <Mais> euh ouais non vraiment le pour moi le parler jeune c'est plus euh le ouais euh mh ouais l'a- l'adolescence (.) je le ciblerais plus au niveau de l'adolescence et même si après à quarante ans tu peux parler un peu caillera ou quoi machin (.) c'est c'est plus c'est plus le parler jeune parce que tu as quand même l'expérience dans la voix quelque part. <C'est> ça en fait. Alors que quand tu es jeune bon tu dis des trucs un peu euh machin mais s- sans vraiment savoir sans avoir le vécu derrière. Alors que des fois quelqu'un de de quarante ans peut avoir une attitude ou même une expérience enfin une euh (clic) une un un un parler franc ou jeune ou quatre-vingt-treize (.) mais euh tu sens que derrière c'est différent euh par rapport à quelqu'un d'ado quoi. <C'est comme ça que je le vois. (MPF, Noisy-le-sec)

Dans une logique où l'identification du contexte et de l'identité des locuteurs se fait en termes de catégories (une femme, 28 ans, banlieusarde, d'origine antillaise, scolarisée jusqu'en BTS, en situation formelle), la tradition variationniste permet de supposer quelle « variété » de la langue, quel comportement langagier, Carole pourrait adopter : en l'occurrence, il serait probable qu'on observe une tendance à actualiser la forme standard, quelques indices d'une relative insécurité linguistique et des marques de la variété qui pourrait lui être la plus familière, le « parler jeune ». Ainsi, l'entretien de Carole pourrait apparaître dans un corpus constitué dans l'objectif d'observer les unités émergeant dans une telle situation. L'analyse que l'on pourrait en faire est alors orientée, voire conditionnée, par les présupposés catégoriels. Par exemple, l'usage récurrent de *quoi*, tel qu'on peut le voir dans les extraits choisis, par ailleurs bien repéré dans les pratiques des « jeunes » au point d'en devenir un trait caricatural, peut être attendu, compte tenu de la caractérisation socio-démographique de la locutrice. De la même façon, on peut ne pas être surpris de la présence de plusieurs occurrences de *ne*, étant donné le caractère a priori formel de la situation et de la relative maîtrise du standard de Carole, déduite de son parcours scolaire et de son supposé rapport à la norme. On peut ainsi affirmer que c'est parce que Carole est locutrice du « parler jeune » qu'elle produit de tels *quoi* / on observe de tels *quoi* donc Carole est locutrice du « parler jeune » ; c'est parce que Carole a une relative maîtrise de la forme standard qu'elle utilise la double négation / on observe des occurrences de double négation donc Carole a une relative maîtrise de la forme standard. De fait, si ces deux unités n'étaient pas disponibles dans le répertoire de Carole, elle n'aurait pas été en mesure de les produire. Ainsi, on confirme que son appartenance à certaines catégories a une influence manifeste sur la forme de langue illustrée par les extraits. Néanmoins, je fais l'hypothèse qu'en en restant là, un aspect de la description de la langue échappe à l'analyse.

Déjà, pour ce qui est de l'observation de *quoi*, au moment de la constitution d'un corpus d'étude, la logique catégorielle et quantitative pousserait à laisser de côté

les locuteurs qui ne seraient pas identifiés comme locuteurs du « parler jeune », donc à laisser de côté des données, donc peut-être laisser de côté des occurrences de *quoi*. Le même raisonnement vaut pour *ne*, il est probable qu'on ne cherchera pas à l'observer dans des données issues de situations autres que « formelles ». Ensuite, la notion de variétés ainsi repérable conduit implicitement à admettre que *quoi* ou *ne* seraient équivalents d'autres formes (ou de leur absence) dans d'autres situations, ce qui n'est pas sans conséquence dans l'appréhension de leur fonctionnement.

Si l'on considère les informations précitées comme un input parmi d'autres et non comme le seul, on est en mesure d'aller plus loin dans l'analyse. Les choix de Carole sont certes relatifs aux éléments externes catégorisants, mais à ceux-ci s'ajoutent les spécificités de l'interaction. Dans les termes autour desquels s'organise la position tenue ici, on parle des paramètres qui déterminent la connivence entre les interactants. Il est alors nécessaire d'élargir les métadonnées à des informations plus fines et plus spécifiques, à commencer par l'histoire interactionnelle²³ entre Carole et l'enquêteur. Si la situation d'entretien impose une certaine distance, ne serait-ce qu'à cause du schéma discursif qu'elle suggère, cette distance peut être largement relativisée en fonction de la familiarité des interactants. Ici, l'enquêtrice est une proche de Carole et elles ont en partage un certain nombre de savoirs et d'expériences²⁴. On peut dire qu'au-delà du formalisme de la situation d'entretien où de surcroît on aborde des sujets peu courants, la situation illustre une certaine proximité.

Partant, il est possible d'envisager d'autres caractéristiques au sens d'un mot tel que *quoi*. Les travaux sur la question (par exemple, Lefeuve, Morel, Teston-Bonnard, 2011 ou Beeching, 2007), concluent sur une valeur qui permet à *quoi* d'impliquer l'interlocuteur dans la construction du sens du discours. On peut

²³ On note avec Goffman (1988 : 197) que « chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants – ou du moins avec des participants de même type ; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées ».

²⁴ Dans le cadre du projet MPF, on parle d'« entretiens de proximité » pour les distinguer d'entretiens menés par des enquêteurs qui n'ont qu'un lien indirect de familiarité avec l'informateur.

donc envisager que la présence de *quoi*, dans son emploi ici, est pertinente si la connivence supposée est suffisante. Autrement dit, ce n'est pas exclusivement la variété « parler jeune » qui explique l'usage. La spécificité du sens du mot tient à sa capacité à déclencher des opérations interprétatives se fondant sur des informations implicites. Dès lors, il n'y a pas d'équivalence possible entre *quoi* et une autre unité (ou son absence), ce qui serait un argument pour distinguer deux variétés, puisque ce que signifie *quoi* ne serait pas interprétable dans des situations où les interactants ne peuvent pas s'appuyer sur des informations implicites. Lorsque la connivence des interactants est faible, on a recours à des procédés différents, par exemple une interpellation explicite. Le passage : « que je sois euh enfin que j'aie mal au ventre mal à la tête enfin c'était hors de j'allais à l'école **quoi**. » pourrait peut-être être interprété : « que je sois euh enfin que j'aie mal au ventre mal à la tête enfin c'était hors de j'allais à l'école **et cela ne souffrait d'aucune exception**. »²⁵. L'implication de l'autre consiste ici à ne pas lui laisser la possibilité de questionner le propos. Le caractère radical de l'affirmation gagne en force parce qu'il est partagé par les interactants. C'est dans des données qui rendent compte de situations illustrant une certaine proximité communicationnelle où les interactants entretiennent suffisamment de connivence pour que l'élaboration du discours repose sur des implicites et des jeux d'inférences que pourra être observé un tel *quoi* et son mode de fonctionnement. Ainsi, cet usage de *quoi*, n'est plus envisagé comme (simplement) une forme non-standard. On peut y voir l'émergence d'une forme nouvelle qui s'inscrit dans l'évolution de l'usage des unités de la langue puisqu'il répond à un besoin langagier qui naît de situations (contextes et surtout identités) nouvelles.²⁶

Quant aux occurrences de *ne*, il va de soi que seuls les locuteurs entretenant un certain rapport avec la forme standard sont en mesure de l'utiliser de façon

²⁵ On pourrait ici faire intervenir la notion de « registres » (familier et soutenu). Cependant, là encore, serait supposée une certaine équivalence entre les deux formulations.

²⁶ Nul doute qu'il serait nécessaire de procéder à une observation de *quoi* dans des productions de Carole illustrant davantage la distance pour confirmer le propos.

spontanée comme c'est le cas ici. Pour autant, même dans le discours (non préparé) d'individus dont les pratiques quotidiennes sont beaucoup plus proches de la forme standard, toutes les négations ne sont pas doubles. « Il y a environ 95% d'absence de *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs » (Blanche-Benveniste, 1997 : 37). Par ailleurs, comme le souligne Gadet (1999 : 613),

« Les facteurs systémiques favorisant l'omission sont puissants, car la négation est alors postposée au verbe, ce qui satisfait la séquence progressive du français moderne et est soutenu par la tendance à éliminer ce qui apparaît entre le sujet et le verbe ».

La question est donc de savoir ce qui pousse les locuteurs, Carole en particulier, à conserver *ne*, là où il ne serait pas attendu. Comme d'autres unités, c'est un exemple caricatural de la forme standard qui apparaît, bien souvent, dans des situations où les locuteurs éprouvent le besoin, plus ou moins conscient, de signifier leur maîtrise de la forme standard. Il est possible, dans le cas de Carole, que ce besoin ne soit pas que contextuel, compte tenu de ce qu'elle dit dans l'entretien de sa position en tant que femme, noire, issue d'un quartier populaire (une cité) de Seine-Saint-Denis : il faut se couler dans le moule légitime.

Doit-on pour autant considérer qu'il n'y aurait que des motivations externes à la présence ou absence de *ne* ? Cela n'expliquerait pas les occurrences dans tous les contextes a priori inattendus²⁷. Il semble que dans certains cas, *ne* a une fonction qui ne fait pas intervenir des facteurs externes. Il est par exemple possible que sa position pré-verbale permette le signalement de la négation du sens du verbe avant son apparition de sorte qu'au moment de la récupération du référent évoqué par le groupe verbal la négation soit incluse dans le processus interprétatif et non restituée secondairement. Dès lors que, dans une situation, la réception est ralentie (par exemple, parce que le débit est plus lent ou parce que l'on est en situation de lecture), *ne* peut avoir cette fonction. Partant, on peut

²⁷ Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement du français langue dite maternelle, on peut s'interroger sur l'efficacité de la transposition d'un tel argument dans le discours scolaire. La question de la légitimité de certaines formes n'est pas appréhendée de la même façon par tous les enfants en fonction de l'environnement dans lequel ils évoluent.

émettre l'hypothèse que la disparition de *ne* dans les cas de productions en situation d'oral spontané, en face à face (paramètres tendant à la proximité communicationnelle), s'explique par la rapidité de récupération des informations : le récepteur accède au verbe et à *pas* de façon quasi-instantanée²⁸. S'il y a donc d'indéniables raisons externes à la présence de *ne* dans un énoncé tendant à illustrer la forme standard, l'argumentation peut également s'appuyer sur des raisons internes au fonctionnement de la langue, ce qui conduit avec Krötsch (2007) à distinguer les cas d'omission et de rétention de *ne*. Les deux approches (externe et interne) ne s'excluent pas, elles convergent vers la même conclusion, la présence de *ne* dans les situations de distance communicationnelle²⁹.

La variation de la langue peut ainsi être pensée comme essentiellement relative à la connivence entre les individus interagissant, elle-même relative aux paramètres constitutifs d'une situation de communication (contexte et identités), envisagée pour son caractère unique comme pour son inscription dans un ensemble de pratiques sociales codifiées. Je fais ainsi le pari (peut-être perdu d'avance) de combiner un point de vue qui part de considérations sociales et qui conduit à une certaine prédictibilité des formes, avec un point de vue qui part de l'observation des formes, du fonctionnement des unités, perçus alors comme des indices et conduit à envisager leur pertinence compte tenu des facteurs externes. En confinant *quoi* et *ne* à leur statut de marqueurs exemplaires d'une variété, on rend difficile l'accès à un aspect de leur sens. Néanmoins, on ne peut pas ignorer leur valeur strictement sociale puisqu'elle peut parfois (souvent ?) être la principale motivation de leur emploi.

²⁸ Par ailleurs, l'absence de *ne* peut aussi permettre de faire porter la négation sur l'argument du verbe plus que sur le procès du verbe : dans « il est pas possible celui-là », la négation ne porte pas exactement sur *être* mais plutôt sur *possible*.

²⁹ Ce qui est dit de *ne* va dans le sens de ce que Laks observe à propos du traitement du « relâchement » et le conduit à affirmer : « On voit à nouveau que l'analyse structurale interne des variantes et leur évaluation sociale sur le marché linguistique sont deux dimensions nettement distinctes. » (2000 : 28).

2. Recueillir des données

Pour proposer une description de la langue qui rend compte des usages effectifs et non d'un idéal de langue, la question des données est centrale. Quel type de données ? Comment les recueille-t-on ? Comment les manipuler, les traiter sans réinterpréter l'usage ? Ces trois questions sont bien évidemment à la base de toute constitution de corpus. Il ne faudrait pas que les réponses soient données avec tout autant d'évidence. En fait, en s'intéressant aux projets de constitution de corpus les plus diffusés, leur méthodologie, les principes sur lesquels ils se fondent, on s'aperçoit que les choix sont parfois peu ou pas argumentés. On peut aller plus loin avec Cappeau & Gadet (2007b : 100), à la suite d'un travail de référencement des grands corpus de français oral, en affirmant que :

« Les grands corpus français cités ont pour principal objectif une recherche de diversification linguistique, sans faire une préoccupation centrale de l'association entre variation et facteurs extra-linguistiques. ».

Dans cette partie, je m'interroge sur la façon de penser la constitution d'un corpus qui intégrerait les questions théoriques soulevées précédemment.

2.1. Données orales/données écrites ?

Pourquoi choisir des données orales plutôt qu'écrites ? A cette question, on peut être tenté de répondre qu'il s'agit d'enrichir la banque de données orales qui, en particulier pour le français, est encore nettement déficitaire au regard des données écrites³⁰. Il y a depuis peu une véritable volonté affichée de la part des instances de la recherche française de produire de grands corpus oraux³¹ et de les rendre disponibles. Mais cet argument est-il suffisant ? Sans doute pour tous les travaux en phonétique et/ou en phonologie. En revanche, il perd de sa valeur pour les autres

³⁰ Il y a au moins trois raisons qui peuvent expliquer ce déséquilibre. Premièrement, l'apparition de moyens techniques efficaces de recueil de l'oral est relativement récente. Ensuite, la démarche est « coûteuse » (recherche d'informateurs volontaires, enregistrement, transcription, relectures...). Enfin, l'intérêt pour l'oral n'est toujours pas admis dans tous les milieux où l'on s'intéresse à la langue. On peut probablement voir dans ce troisième argument un effet de l'idéologie du standard en France.

³¹ Voir Cappeau & Gadet (2007b).

champs disciplinaires : travailler sur des données orales parce que c'est de l'oral ne devrait pas constituer un leitmotiv en syntaxe. Il n'y a sans doute que très peu de différences au niveau syntaxique entre un discours à la radio ou à la télévision, donc oral, et une déclaration dans la presse, donc écrite. On peut renvoyer à la notion de « genre », telle qu'abordée par Biber (1988). Pourtant, il n'existe pas, à ma connaissance, de corpus qui rassemblent des données orales et écrites sur le critère de relever d'un même *genre*. Il semblerait que l'on attribue à l'oral et à l'écrit des caractéristiques qui transcendent les genres. Reste à se demander si cela se justifie au moment de l'analyse des données constituées en corpus : est-ce que toutes les productions orales ont en commun ce quelque chose qui implique que les unités de la langue se combinent et fonctionnent différemment de ce qui est observable dans les productions écrites (et inversement) ? Si l'on met de côté le niveau d'analyse phonologique qui n'a a priori aucun intérêt à l'écrit, comment expliquer la pertinence de disposer de corpus exclusivement oraux/écrits ? Blanche Benveniste & Bilger (1999 : 22) apportent des éléments de réponses en montrant que, traditionnellement en France, on attend des données orales qu'elles illustrent un certain oral, celui des productions spontanées :

« Il se cacherait sans doute là une vieille habitude qui consiste à lier la langue parlée à quelque chose de "naturel", qui s'opposerait aux aspects "culturels" des règles de la langue écrite apprises à l'école »

Si on admet (à tort) que, sans qu'on ait besoin de le spécifier, les corpus de données orales sont en fin de compte des recueils de données produites spontanément à l'oral, on peut reposer la question de la pertinence de disposer de corpus de données exclusivement orales (spontanées) ou écrites. Autrement dit, y a-t-il dans les productions orales spontanées des phénomènes (autres que phonologiques) spécifiques qui n'apparaîtraient pas dans des productions écrites ? La correspondance grapho-phonémique permet de penser que tout ce qui est dit est potentiellement scriptable. C'est donc du côté de la spontanéité qu'il faudrait chercher les arguments de l'homogénéité supposée des données orales (spontanées) et écrites. En somme, ce n'est pas le caractère oral des données qui importe mais plutôt un certain type de situations. Pour revenir au propos initial, lorsque l'on

s'interroge sur la nature des données constituées en corpus, plutôt que de réfléchir en terme de données orales ou écrites, selon la dichotomie traditionnelle, peut-être aurait-on intérêt à davantage s'intéresser aux situations de communication.

2.2. Entretiens vs conversations ordinaires

En poursuivant ce raisonnement, la question se pose des situations d'enregistrement : comment décide-t-on que l'on a affaire à des données spontanées, ordinaires, à du vernaculaire, ou non ? Le plus souvent, c'est l'opposition formel/informel qui prévaut, le vernaculaire émergeant supposément dans les situations informelles. Pour illustrer les situations dites formelles, les entretiens sont généralement privilégiés. Il semble être entendu que, dans de telles situations, les informateurs se contrôlent, tentent de surveiller leur style, dans l'objectif de donner à entendre ce qu'ils pensent être attendu. Autrement dit, les entretiens ne permettraient pas d'observer des données illustrant le « parler ordinaire »³². Par ailleurs, les entretiens présentent de nombreux avantages pour le chercheur, que ceux-ci soient ou non assumés en tant que tels :

- Ils permettent le contrôle de l'interaction
- Ils permettent d'aborder les thèmes souhaités
- Ils permettent d'amener l'informateur à produire les formes que l'on cherche à observer (sans garantie de réussite)
- Ils permettent la duplicabilité des formats pour assurer la comparabilité des données (du moins, si l'on considère exclusivement les contraintes posées par le schéma discursif qui s'impose dans une interaction entre un enquêteur et un enquêté)
- Ils sont plus faciles et moins coûteux à obtenir que des enregistrements de type écologique, c'est-à-dire sans l'intervention du chercheur.

³² Par exemple, dans le cadre du projet PFC, le protocole d'enquête distingue les « conversations guidées » (entretiens semi-guidés) des « conversations libres » puisque ce sont ces dernières, dans lesquelles sont laissés des « intimes entre eux », qui permettent « d'approcher asymptotiquement les pratiques ordinaires » (Durand, Kristoffersen & Laks, 2014 : 12).

C'est probablement ce qui explique en partie le grand nombre de projets de constitution de corpus oraux ayant recours aux entretiens. Pour autant, on s'aperçoit que faire le choix des entretiens pour toutes ces raisons, ne signifie pas renoncer à la perspective d'obtenir des données spontanées. Branca-Rosoff, Fleury, Lefevre & Pires (2012 : 4) disent à propos de CFPP2000 :

« Il faut cependant noter que ce genre est toujours un compromis entre des exigences contradictoires : assurer la permanence des thématiques pour pouvoir ensuite traiter les productions des locuteurs comme plus ou moins équivalentes ; inversement, laisser de l'initiative aux interviewés pour que leurs conceptions puissent émerger, et en même temps rester au plus près du ton d'une conversation naturelle en évitant les longs silences ou les relances caractéristiques des entretiens cliniques (« mm », répétition des derniers mots, etc.). »

Peut-on réellement dépasser cette contradiction ? Aussi « naturelle » que puisse être la conversation menée par le chercheur, on a toujours affaire à une situation d'entretien.

En fait, l'obtention de données illustrant ce qui se joue hors du cadre d'un entretien est quant à elle plus délicate, voire impossible puisque la seule présence d'un enregistreur introduit par un enquêteur suffit à « formaliser » une situation. Il n'y a pas de stratégie tendant à atténuer les effets du paradoxe de l'observateur (Labov, 1972) qui permette d'annuler la contrainte de l'enregistrement³³. L'exemple du corpus MPF montre que la façon la plus sûre de s'approcher du vernaculaire reste encore l'auto-enregistrement où l'informateur se charge lui-même d'enregistrer ses interactions³⁴. Ainsi, on supprime l'un des paramètres contraignants (la présence de l'enquêteur). Ces données, les plus proches du parler ordinaire, ne sont pas simples

³³ L'étude de Wolfson (1976), "Speech Events and Natural Speech: Some Implications for Sociolinguistic Methodology", *Language in Society* n° 5, 2, repr. In N. Coupland & A. Jaworski 1997, 116-25., citée par Gadet (2003), montre « une distorsion entre les récits produits en conversation ordinaire spontanée et ceux intervenant dans ces interviews informelles, dans la façon d'amener le récit, la longueur, la mise en scène des acteurs et des propos, les passages mis en valeur, l'évaluation finale... ».

³⁴ Encore faut-il que l'enquêté ait saisi les attentes du chercheur. Sinon, l'objectif peut ne pas être atteint, comme ce fut le cas d'un enregistrement recueilli pour le corpus MPF où la locutrice s'était enregistrée dans une situation où elle s'auto-interviewait, faisant ainsi les questions et les réponses. Si l'anecdote peut prêter à sourire, elle rappelle à quel point la notion de données pour la (socio)linguistique n'est pas évidente en dehors de la sphère du monde de la recherche (si tant est qu'il existe un consensus parmi les chercheurs).

à obtenir puisqu'elles supposent de trouver des informateurs qui 1/ acceptent de se prêter au jeu et 2/ comprennent les enjeux du travail.

Pour rendre compte de la variation telle qu'envisagée ici, la question des données et de leur recueil s'approche autrement que par le prisme de l'opposition formel (entretien) /informel (enregistrement écologique). En considérant que la langue varie en fonction des différents paramètres constitutifs d'une situation de communication (contexte et identités), les notions de « formel » et « informel », telles qu'elles sont traditionnellement pensées, ne sont plus pertinentes puisqu'elles n'intègrent pas certains paramètres. L'attention que le locuteur porte à son discours n'est évalué qu'en fonction de certains critères objectivables : par exemple, la présence d'un enquêteur et d'un enregistreur va conduire le locuteur à davantage de contrôle. Certes, mais il y a de nombreux autres paramètres qui peuvent modifier son comportement, notamment tout ce qui relève de la connivence avec le chercheur (et son travail) : leur familiarité, la connaissance partagée ou non des sujets abordés au cours de l'entretien, la reconnaissance de l'appartenance ou non à un même groupe, etc. Bien qu'il y ait manifestement des traits communs à tous les entretiens (schéma discursif, enquêteur vs informateur), il n'y a donc pas deux entretiens absolument comparables. Par ailleurs, une situation de communication n'est pas stable, elle se reconfigure continuellement (Vion, 1992). Même dans un entretien, les positions (donc les identités) de chacun des interactants ne sont pas stables (Kerbrat-Orecchioni, 1988), notamment parce que la connivence entre les interactants évolue du fait du partage des informations données au cours de l'échange. Un entretien, comme toute autre situation, ne donne pas lieu à une production homogène où ce qui peut être dit d'une unité en rapport avec la situation, à un moment donné, vaut pour la même unité à un autre moment de l'interaction.

On voit ainsi que ce que met en jeu l'opposition formel/informel, les critères qui donnent lieu à une certaine classification des données, ne relève pas du même niveau d'analyse de la variation que celui qui fait intervenir les paramètres de la situations d'interaction. En fait, de ce point de vue, il n'y a pas de situations informelles puisque toute situation se caractérise par une série de contraintes que les

interactants ont à assumer. Tous les discours sont formalisés relativement aux différents paramètres, que ceux-ci relèvent de la distance ou de la proximité. Peut-on affirmer que le vernaculaire résulte de l'absence de contrôle des locuteurs ? Si sa sélection est plus spontanée en situation de proximité, le seul fait de sélectionner une forme plutôt qu'une autre, fut-elle la plus familière, parce qu'elle semble efficace étant donné l'appréhension que l'on a de la situation, suppose une forme de contrôle. Cela revient à affirmer qu'il n'y a pas moins de « naturel » ou d'« authentique » dans les productions issues de situations d'entretien que dans celles issues de situations ordinaires : dans tous les cas, les interactants tendent à produire spontanément, dans la mesure de leurs moyens, ce qui leur semble approprié aux contraintes situationnelles telles qu'ils les appréhendent. Ce n'est pas non-naturel de faire une liaison facultative, c'est le choix spontané d'un individu qui aura perçu, plus ou moins consciemment, la pertinence de cette réalisation étant donné la situation. Cela ne l'est pas plus que d'insérer un *wesh* dans le discours parce que le terme est pensé pertinent compte tenu de « the arena of language use », pour reprendre le terme de Clark (1992).

2.3. En quête d'ordinaire...

Un tel point de vue ne permet pas la comparabilité des données, du moins pas dans une perspective quantitative, telle qu'initialement visée par le variationnisme. Pourtant, cela n'exclut pas la constitution de corpus cohérents, mais impose quelques précautions méthodologiques. Il s'agit en fait de ne pas considérer la disjonction des réflexions méthodologique et théorique : les choix méthodologiques sont fonction des positionnements théoriques. Partant, on peut revoir les différentes étapes qui organisent la réflexion préalable. La question de la « représentativité des données » va se poser de façon spécifique. Les données recueillies vont effectivement permettre d'observer l'actualisation de la langue dans une situation donnée, celle qui, selon les perspectives de recherche, semblera la plus pertinente. Là encore, la définition de la situation est déterminante puisque si pour certains le cadre d'un entretien ou d'une conversation ordinaire suffit à situer l'échange,

l'approche adoptée ici requiert de ne pas s'en tenir à cela : la sélection de telle ou telle forme est certes influencée par le format discursif de l'entretien et ce que suppose le locuteur à propos des enjeux mais les effets ne sont pas isolables, ils entrent en combinaison avec de nombreux autres, notamment ceux relatifs aux identités perçues. Ainsi, il pourrait être intéressant de ne pas penser la constitution d'un corpus en tant qu'il serait représentatif d'un type de situations (entretiens, conversations ordinaires) mais plutôt de considérer la cohérence de l'ensemble des données relativement à des paramètres communs aux situations enregistrées. Par exemple, un corpus de données issues de situations d'entretien ne serait intéressant que si les phénomènes que l'on cherche à observer ont à voir avec la formulation de réponses à des questions posées par un chercheur, à l'oral en face à face. En revanche, autre exemple, si l'on s'intéresse aux effets sur le lexique du multiculturalisme, un des objectifs du projet MPF, le choix entre l'enregistrement d'entretiens ou de conversations ordinaires n'est pas central. Il est bien plus pertinent de s'interroger sur la nature du savoir partagé ("common ground" chez Clark, 1996) par les interactants au moment de l'échange, que celui-ci soit de l'ordre d'un entretien ou d'une conversation ordinaire.

Dans le corpus MPF, parmi les enquêtes les plus intéressantes pour ce type d'études, on retrouve une série d'entretiens mettant en scène un enquêteur, d'une trentaine d'années, ancien assistant d'éducation dans le collège de Mantes-La-Jolie (78) où sont scolarisés les informateurs³⁵. A priori, ce statut conférant à l'enquêteur une certaine autorité (les informateurs continuent à appeler l'enquêteur « Monsieur ») et la tenue de certains entretiens dans l'enceinte du collège devraient favoriser des productions tendant vers la forme standard puisque tous les éléments semblent réunis pour instaurer une distance symbolique entre les interactants (une situation « formelle »)³⁶. De fait, on n'attendrait pas, dans une telle situation, l'actualisation

³⁵ Entretiens menés par Wajih Guehria, dans le cadre du projet MPF.

³⁶ Cette hypothèse, volontairement simpliste, exclut évidemment le fait que la légitimité de l'universitaire n'est pas perçue de la même façon par tous. Ainsi, la distance symbolique entre le chercheur et l'informateur ne sera pas appréhendée de la même façon par ce dernier s'il est issu d'un milieu où les études supérieures n'ont rien d'exceptionnel. Cela est en lien avec la violence symbolique des positions et, plus largement, celle qu'exercent les institutions, en particulier l'institution scolaire (voir à ce propos, Hambye & Siroux, 2014).

d'un vernaculaire où fleurissent des phénomènes illustrant l'influence du multiculturalisme et, plus largement, la « langue des jeunes ». Or, les données issues de ces entretiens sont remarquables tant ces phénomènes sont nombreux. Inversement, on trouve également dans le corpus MPF, une série d'entretiens menés, là aussi, par un enquêteur, assistant d'éducation dans le collège où sont scolarisés les informateurs (cette fois à Marly-Le-Roi, 78)³⁷ qui ne donnent pas les mêmes résultats : lesdits phénomènes sont rares. On peut donc s'interroger sur l'origine de cette différence. En l'occurrence, si le contexte est à peu près similaire, les « identités objectives » comprises (le sexe mis à part), c'est au niveau des identités subjectives que les situations se distinguent. Si les deux enquêteurs sont perçus par les informateurs comme des figures d'autorité (compte tenu de leur statut et ex-statut dans le collège), par ailleurs universitaires (ce qui renforce la distance du point de vue des collégiens), le premier est habitant de Mantes-La-Jolie, comme les informateurs et parle la langue d'héritage des informateurs (l'arabe), ce qui n'est pas le cas de la seconde. Le contexte ne favorise certes pas la connivence des interactants mais, dans le cas de l'enquête à Mantes-La-jolie, les informateurs peuvent appréhender une certaine somme de savoirs partagés relatifs à leur environnement quotidien d'une part et à certaines compétences linguistiques d'autre part. On est donc de fait dans une situation se plaçant davantage dans la proximité et ceci pourrait être corrélé au recours vraisemblablement plus évident à une forme de langue s'élaborant à partir de ressources supposément communes.

Considérons à présent un autre exemple pour appuyer l'intérêt de mettre en avant le niveau des identités subjectives en plus de celui du contexte. Cette fois, il n'est plus question d'entretiens en relation avec la fréquentation d'un établissement scolaire, menés par un enquêteur familial bien qu'occupant une position institutionnellement

³⁷ Entretiens menés par Anaïs Moreno, dans le cadre du projet MPF. Marly-Le-Roi n'est pas, comme Mantes-La-Jolie, une ville populaire, particulièrement multiculturelle mais une ville « bourgeoise ». Or, le collège en question s'inscrit dans le dispositif des « établissements d'excellence » et accueille, à ce titre, en internat, des élèves issus de quartiers dits défavorisés d'Île de France. Ainsi, les informateurs rencontrés par Anaïs Moreno sont, du moins du point de vue du multiculturalisme et de la catégorie socio-économique à laquelle ils appartiennent, relativement proches de ceux rencontrés par Wajih Guehria. On peut supposer une expérience des pratiques langagières ordinaires sensiblement similaires.

distante par rapport à celle des informateurs : je m'intéresse à deux séries d'entretiens menés au domicile des informateurs par un enquêteur intime ou introduit par un intime. Dans un cas, il s'agit d'un membre de la famille de l'informateur³⁸. Dans l'autre, l'enquêteur est un « friend of a friend » (Boissevain, 1974) de l'informateur³⁹. Le contexte permet donc de supposer l'actualisation du vernaculaire qui devrait laisser place aux phénomènes intéressant le projet MPF. Dans le premier cas, il y a de fait une forte connivence des interactants, tellement forte que la situation d'entretien en est absurde. Le questionnement de l'enquêteur est si incongru que l'informateur s'enferme dans une forme d'inhibition et s'exprime très peu (pourquoi verbaliser des informations partagées ?). En fait, dans la proximité manifeste, induite par le contexte, la contrainte « distancielle » du format discursif de l'entretien est amplifiée. Dans le second cas, en revanche, la proximité désamorce la contrainte « distancielle » parce que l'approche qualitative de la situation démontre qu'a priori la connivence est moins forte : la relation entre le « friend » de l'informateur (ami d'enfance) et l'enquêteur permet d'établir une relation de confiance suffisante durant l'entretien pour que la distance soit admise par l'informateur avec bienveillance et sans conflit de positions. Cette seconde enquête a ainsi permis l'obtention de données bien plus intéressantes pour le projet MPF que la première.

2.4. Les métadonnées

Ces exemples mettent en lumière la nécessité de s'intéresser aux métadonnées au-delà du contexte, c'est-à-dire au-delà des éléments objectifs, a priori duplicables. On peut tirer de ce constat au moins deux remarques complémentaires :

- Lors de l'élaboration d'un protocole de recueil de données, la question du contexte des situations sélectionnées doit être posée en tenant compte d'éléments au-delà du contexte pour ne pas risquer de passer à côté du but recherché. Si l'objectif est l'observation des pratiques ordinaires, alors tous

³⁸ Enquête menée par Jean-David Bellonie, dans le cadre du projet MPF.

³⁹ Enquête menée par Roberto Paternostro, dans le cadre du projet MPF.

les paramètres favorisant la connivence des interactants doivent être considérés, pas uniquement ceux qui concernent le contexte.

- Par ailleurs, ce qui est supposé en amont doit pouvoir être réviser au regard des données. Celles-ci doivent permettre une remise en question des paramètres de la situation tels qu'ils avaient été envisagés au moment de l'élaboration du protocole. Pour revenir sur un des exemples précités, l'enquête de Mantes-La-Jolie impose de revoir la distance supposée entre les interactants du fait des éléments du contexte.

Cette seconde remarque ne doit pas empêcher une tentative de s'approcher au plus juste de la réalité de l'interaction dans les hypothèses de départ. Cela revient à s'interroger sur la façon de renseigner les métadonnées qui faciliteront la sélection et l'identification en amont d'une situation de recueil de données. Ce qui importe, au-delà du contexte, au-delà du médium graphique ou phonique, ce sont les paramètres qui permettront d'évaluer la relative distance/proximité communicative, autrement dit l'intensité de la connivence des interactants. Pour reprendre le schéma des « ensembles-individus en interaction » proposé précédemment, il s'agit de poser des hypothèses quant au dessin de la zone d'intersection des ensembles, qui seront confrontées aux résultats obtenus pour permettre une interprétation de la norme locale. A cette fin, on peut envisager de sélectionner les situations en fonction d'une évaluation qui s'appuierait par exemple sur les différents paramètres proposés par Koch & Oesterreicher (2001). Cela suppose 1/ des hypothèses quant au positionnement sur le continuum proximité/distance des situations à enregistrer susceptibles de permettre l'émergence des phénomènes que l'on souhaite observer ; 2/ d'être en mesure d'évaluer l'influence des différents paramètres pour justifier ce positionnement ; 3/ de n'accorder une validité au positionnement qu'après confrontation avec les données recueillies. Ainsi, la norme locale pourrait renvoyer à la notion de « genre » telle qu'elle est notamment caractérisée par Bilger et Cappeau, s'appuyant sur les travaux de Biber, qui envisagent que « le terme de genre qui permet de caractériser certains passages d'une production devrait pouvoir se définir, de façon idéale, à la fois par des critères externes et internes. » (2004 : 14). Il y a l'idée

que l'analyse, bien qu'orientée relativement à la reconnaissance de paramètres situationnels (critères externes), soit révisable au regard de ce que donnent à voir les données (critères internes).

C'est dans cette logique que je conçois le recueil et le traitement des données, comme dans ces trois exemples de travaux (en cours ou achevés), de nature et d'envergure différentes.

- L'architecture du corpus ESLO

Avec Olivier Baude, nous menons actuellement une étude sur les moyens de rendre compte de la variation dans le corpus ESLO. En nous intéressant au projet de constitution d'un « portrait sonore » dans une ville (en l'occurrence Orléans), nous avons à considérer le fait que la ville est le berceau d'activités langagières difficilement catégorisables a priori, tant les interactions sont multiples. Y émergent des phénomènes, effets des contacts de cultures / de langues et de formes de langue, qui sont difficilement prévisibles compte tenu de l'inévitable porosité des frontières du territoire (Lamizet, 2007). On peut cependant penser que chaque interaction est caractérisable selon la combinaison des paramètres suivante⁴⁰ :

- Un certain degré de planification du discours,
- Un certain degré d'interactivité,
- Un certain degré de distance sociale entre les interactants,
- Un certain degré de convergence,
- Un certain degré de formalité du cadre,

La ville est un terrain privilégié pour observer l'imbrication des contraintes et influences individuelles et collectives.

« La polyphonie urbaine est une médiation, en ce qu'elle institue une dialectique entre le singulier et le collectif : chacune des voix qui participent à la polyphonie urbaine a son identité propre, distincte et reconnaissable, mais, dans le même temps, l'ensemble de ces voix se retrouvent dans un projet collectif, dans un système collectif qui exprime une identité d'ensemble. » (Lamizet, 2007 : 21)

⁴⁰ Cette liste est issue de la mise en commun des propositions formulées par Olivier Baude et moi-même. D'autres auteurs, avec d'autres objectifs, ont pu en proposer d'autres, plus complexes (voir par exemple : Koch & Oesterreicher, 2001).

Dessiner le portrait sonore d'une ville implique dès lors de s'intéresser aux activités langagières en ce qu'elles s'organisent selon des normes collectives (macro) et des normes individuelles (micro). Il nous semble ainsi que les paramètres précédemment listés ont à être considérés dans un premier temps à deux niveaux. Si l'on prend par exemple celui qui concerne la distance sociale des interactants, son degré est évaluable au niveau macro (la distance qui sépare un chercheur d'un ouvrier) mais relativisée par l'évaluation au niveau micro (la distance qui sépare deux amis bien que l'un soit chercheur et l'autre ouvrier). Autre exemple, un entretien suppose, du fait du schéma discursif et des positions de chacun des interactants, un certain degré de formalité du discours (valeur au niveau macro). Pour autant, si l'entretien est mené par un chercheur auprès d'un proche, le degré de formalité sera tout autre (valeur au niveau micro). Néanmoins, ce qui est produit dans une telle situation ne ressemblera probablement pas à ce qui pourrait être produit lors d'une conversation spontanée. C'est pourquoi, il nous faut considérer l'imbrication de ces deux valeurs.

Pour rendre compte de la complexité de l'approche proposée, nous avons fait le choix de chiffrer le degré de chacun des paramètres selon une échelle de 1 à 10. Partant, il nous est possible de nous représenter chaque interaction par une figure. Ainsi, nous pouvons illustrer le procédé avec deux enregistrements extraits du corpus ESLO₂. Dans les deux cas, il s'agit d'entretiens. A ce titre, au premier niveau de caractérisation des interactions, les valeurs sont identiques :

Tableau 4 : Évaluation des paramètres de la situation au niveau macro

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| Paramètres au niveau macro | Degré de planification du discours (PD) | 8 |
| | Degré d'interactivité (I) | 4 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 6 |
| | Degré de convergence (C) | 5 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 7 |

Par définition, un entretien suppose une certaine planification du discours. Pour autant, le protocole des entretiens ESLO₂, bien qu'il repose sur un protocole, incite les interviewers à s'en imprégner suffisamment pour s'en détacher et éviter un schéma discursif de type question lue/réponse qui tendrait à correspondre au degré

maximum (10). De fait, nous proposons le degré 8 pour évaluer la planification du discours pour l'ensemble des entretiens.

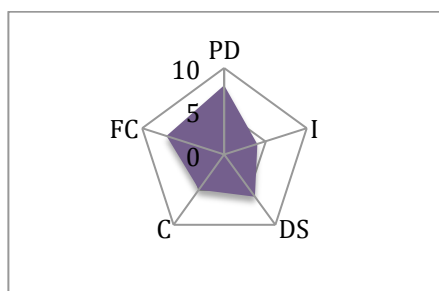
Concernant l'interactivité, elle est inhérente à l'entretien (par opposition à une conférence, par exemple). Cependant, nous n'atteignons pas le degré 0, étant donné qu'elle est, a priori, contrôlée par l'interviewer. C'est ce qui motive le degré 4, qui rend compte de la nécessaire interactivité de l'entretien en se situant au-dessous de la moyenne mais intègre le déséquilibre des positions, en s'élevant à 4.

Concernant la distance sociale, elle n'est pas maximale (ce qui correspondrait au degré 10) mais est minimalement de 5 puisque les entretiens sont menés par des chercheurs auprès de non-chercheurs. Pour autant, on n'envisage pas un degré proche de 10 car certaines informations générales d'ordre socio-démographique, laissent supposer une certaine proximité : chercheur et informateur sont adultes, habitant (travaillant) dans la région d'Orléans, ce qui pose l'hypothèse de savoirs et expériences partagés.

Nous évaluons le degré de convergence à 5 puisque les deux interactants poursuivent a priori le même objectif : apporter des informations sur la vie de l'informateur. Pour autant, on se contente de la moyenne puisque, si l'objectif est partagé, les fins et les enjeux ne sont pas les mêmes pour l'un et l'autre.

Enfin, nous évaluons le degré de formalité du cadre à 7 puisque l'entretien pose d'emblée un cadre formel, ce qui implique d'aller au-delà de la moyenne. Néanmoins, les entretiens se tenant au domicile de l'informateur, la posture de l'interviewer requise par le projet, sont autant de facteurs visant à atténuer le formalisme de la situation. Nous avons fait le choix de ne pas aller au-delà de 7. Au niveau macro, un entretien peut ainsi être représenté de la façon suivante :

Figure 4 : Figuration d'un entretien au niveau macro



Bien que réévaluée relativement aux particularités de chaque enregistrement au niveau micro, la forme qui figurera un entretien sera influencée par cette première. Pour nous situer à ce second niveau, nous nous sommes inspirés du projet de caractérisation des locuteurs proposé par les porteurs du premier volet de ESLO (Mullineaux et Blanc, 1982). En l'occurrence, il s'agissait tout d'abord d'utiliser les critères traditionnels (âge, sexe et profession) affinés par les critères du niveau d'études et de l'âge de fin d'étude afin de diviser le corpus en cinq groupes (échelle « AM » - du nom de l'auteur - de A à E). Notons qu'il s'agissait d'une première étape qui devait être complétée par une évaluation du capital culturel tel que les entretiens permettaient de les appréhender à partir des réponses sur les goûts et pratiques culturelles.

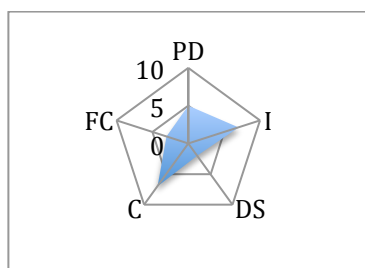
Notre premier exemple d'entretien (E1) extrait du corpus ESLO concerne un enregistrement fait par un membre du projet, une jeune femme de 23 ans. Elle s'entretient avec une autre jeune femme, également âgée de 23 ans, animatrice dans le domaine périscolaire n'ayant aucun lien avec le monde de la recherche et l'université, n'ayant pas suivi d'études universitaires. L'enquêtrice et l'informatrice sont amies de longue date. Les deux locutrices sont enregistrées au domicile de l'informatrice. De ces informations, nous proposons d'évaluer les paramètres au niveau micro de la façon suivante :

Tableau 5 : Évaluation des paramètres de la situation au niveau micro (E1)

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| Paramètres au niveau micro | Degré de planification du discours (PD) | 5 |
| | Degré d'interactivité (I) | 7 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 3 |
| | Degré de convergence (C) | 7 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 2 |

Soit la forme suivante :

Figure 5 : Figuration d'un entretien (E1) au niveau micro



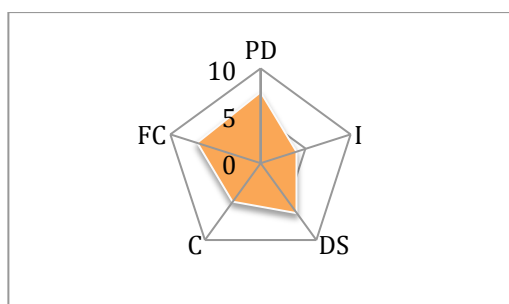
Notre second exemple (E2) concerne un entretien mené par un autre membre du projet, un homme âgé de 45 ans, avec un jeune homme de 23 ans, ouvrier dans le bâtiment, n'ayant pas de lien avec le monde de la recherche et l'université. Informateur et chercheur n'ont ici aucune familiarité. L'entretien est mené, là aussi, au domicile de l'informateur. Nous proposons ainsi d'évaluer les paramètres de la façon suivante :

Tableau 6 : Évaluation des paramètres de la situation au niveau micro (E2)

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| Paramètres au niveau micro | Degré de planification du discours (PD) | 7 |
| | Degré d'interactivité (I) | 5 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 7 |
| | Degré de convergence (C) | 3 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 7 |

On obtient ainsi la forme suivante :

Figure 6 : Figuration d'un entretien (E2) au niveau micro



Bien que figurant toutes deux un entretien, on voit que les deux figures n'ont pas la même forme, illustrant ainsi l'hétérogénéité de la catégorie « entretiens ». E2 se distingue, non pas au niveau macro, mais au niveau micro puisque les profils

sociodémographiques des informateurs sont les mêmes⁴¹, le contexte est le même, seule la relation entre les interactants diffère. Cependant, cela ne modifie pas seulement la valeur attribuée au degré de distance sociale. Le degré d'interactivité est concerné puisqu'a priori, lorsque les interactants entretiennent une certaine familiarité, les positions dans l'interaction tendent à se rééquilibrer par rapport au cadre posé par une situation d'entretien (valeur macro) : la distance symbolique est, entre autres facteurs, relative à la confiance mutuelle et réciproque qu'ont les interactants. Le degré de convergence est lui-aussi affecté puisque l'on suppose que, dans l'exemple E1, consciente ou non des enjeux de l'entretien pour la chercheuse, l'informatrice cherchera à « rendre service » donc à s'inscrire sans retenue dans la ligne dessinée par la chercheuse. Concernant le degré de formalité, il est atténué en E1 en premier lieu parce que la présence de la chercheuse au domicile de l'informatrice n'a rien d'exceptionnel. Par ailleurs, la chercheuse a déjà pu évoquer son travail avec l'informatrice et, même si ce n'est pas le cas, leur proximité, en dehors de l'entretien, laisse supposer l'atténuation d'une appréhension potentiellement « menaçante » (évaluation, jugement normatif...) de la situation.

D'ores et déjà, on voit apparaître que le seul critère « entretien » ne permet pas de dessiner les contours de ce qui se passe effectivement au moment de l'interaction. Cependant, l'évaluation proposée ne sort pas d'un principe de pré-catégorisation (même si elle est largement affinée en comparaison des pratiques variationnistes traditionnelles). Si ces évaluations sont utiles pour baliser un protocole d'enquête, en l'occurrence ici, prédéterminer l'architecture du corpus ESLO, elles ne sont pas satisfaisantes pour donner à voir la réalité de la variation. Nous proposons de relativiser les évaluations en fonction des données obtenues. Autrement dit, une évaluation des paramètres compte-tenu du contenu des enregistrements. Le fond des propos tenus permet d'apprécier la connivence réelle des interactants qui peut dans certains cas déjouer les pronostics. La découverte de centres d'intérêt, d'expériences communes peut faire naître une proximité entre des interactants qui ne se

⁴¹ À l'exception du sexe et de l'âge mais il nous semble que ce qui importe davantage c'est la proximité entre les interactants et en l'occurrence, dans les deux cas, informateur et chercheur sont du même sexe.

connaissaient pas avant l'entretien. Inversement, l'évocation de thématiques inconnues d'un des deux interactants peut introduire de la distance même entre des proches. Quant à la forme, il reste à déterminer quels sont les indices linguistiques pertinents à cette fin⁴². En supposant qu'une telle entreprise soit réalisable, il n'existe pas, à ma connaissance, de liste d'unités pour lesquelles on saurait dire qu'elles sont des marques d'une plus ou moins forte connivence ou encore le reflet d'un plus ou moins haut degré d'insécurité linguistique (Se rapproche-t-on de la notion d' « indices de contextualisation » proposée par Gumperz, 1982 ?). Certes, certains phénomènes sont déjà repérés (présence/absence de *ne* de négation, les liaisons facultatives, l'usage de *cela* en lieu et place de *ça*...). Néanmoins, il reste à prouver la pertinence de l'interprétation que l'on fait communément de leurs usages. Ce n'est que par l'analyse d'un grand nombre de données et le repérage de certaines régularités, que l'on sera en mesure de proposer une typologie des indices de la connivence des interactants.

Nous ne sommes qu'au début de cette entreprise, au stade où nous émettons des hypothèses quant aux unités qui pourraient nous informer sur la relative proximité/distance communicationnelle qu'illustrent les enregistrements. Si l'on reprend E1, nous avons pu dégager 4 types d'indices de connivence qui renforcent la proximité prévue à l'étape précédente d'évaluation. Il s'agit chaque fois de constater que l'élaboration du discours se fait en s'appuyant sur des informations, des références, partagées.

Dans un premier temps, lorsque des lieux sont évoqués, on constate que, le plus souvent, les interactants se limitent à des toponymes, voire un élément des lieux, sans qu'il soit nécessaire de donner davantage d'informations pour déterminer la localisation. C'est ce qu'on peut voir dans l'extrait suivant, où l'informatrice (I) évoque son récent emménagement dans le centre-ville d'Orléans :

- (2) I : Bah je suis à quoi cinq minutes de la rue de la République.
 Dix même pas même pas je suis m- à ouais à.
 Cinq six minutes de euh.

⁴² Une démarche relativement proche est proposée à propos des interviews politiques par Blasco-Dulbecco & Cappeau (2012).

Carrefour donc euh.

Ici, pour que l'enquêtrice situe le lieu évoqué par l'informatrice, elle doit connaître la rue de la République, savoir qu'elle se trouve dans le centre-ville, savoir que Carrefour est un supermarché et qu'il se trouve lui aussi dans le centre-ville. Un tel exemple renseigne sur le partage de connaissances sur la ville d'Orléans, un élément de la connivence entre les locutrices puisque l'informatrice ne cherche pas à être plus précise et l'enquêtrice ne semble pas en avoir besoin pour comprendre. On confirme ainsi la degré de connivence déjà supposé au premier niveau d'évaluation : elles sont toutes les deux orléanaises. Cependant, le contenu de l'enregistrement nous permet de convenir d'une connivence plus forte notamment lorsqu'on observe l'extrait suivant où l'informatrice évoque un autre lieu où elle a vécu :

(3) I : Donc j'ai habité euh.

À la riche euh donc euh hm.

Et euh.

Une ville euh.

De l'agglomération de Tours et j'ai habité Rochecorbon sur les bords de la Loire.

À Tours.

E : D'accord.

I : À côté de Vouvray.

Pour comprendre ce que recouvre « à la riche », il est nécessaire de partager le même point de vue sur la région de Tours. Il n'est pas garanti que cette représentation soit partagée par tous les Orléanais, encore moins par tous les locuteurs francophones. Vraisemblablement, cette caractérisation de la région tourangelles ne vaut que si l'on en a une appréhension particulière qui repose sur un stéréotype partagé. On a là une indication de l'appartenance des deux locutrices à un même groupe restreint, caractérisé par un ensemble de représentations sociales. Comme le souligne Moscovici (1976 : 48)⁴³ : « Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises ».

⁴³ Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF, cité dans Seca (2010).

Le second type d'indices de la connivence concerne l'usage de termes non standard qui, là encore, sont employés sans qu'il soit nécessaire de recourir à une explicitation pour garantir l'intercompréhension, comme dans les extraits suivants :

- (4a) I : Ils faisaient un peu de bruit le soir.
 Donc nous quand on a la veillée était finie et qu'ils étaient couchés.
[rire]
 C'était un peu clash des fois donc euh.
[rire en fond] C'était bien sympa j'ai j'ai bien aimé euh *[rire en fond]*.

- (4b) E : Tu as vu des gens qui étaient c'était gore y avait du sang partout et tout ?
 I : Je c'est pas trop droit d'en parler de tout ça.

Les expressions « c'était un peu clash » ou « c'était gore » semblent être interprétées sans difficulté. Là encore, il est question d'un indice qui permet de supposer l'appartenance des deux locutrices à un même groupe.

On peut ranger dans un troisième type d'indices les passages où les énoncés contiennent des éléments qui incitent à la restitution d'une liste ou d'un ensemble de caractéristiques. On peut parler d'indices de la connivence parce qu'ils supposent que l'on pense partager avec l'autre les détails du thème abordé, comme dans les extraits suivants⁴⁴ :

- (5) I : Alors j'en avais un il avait sept ans.
 Sept huit ans et l'autre elle en avait euh la plus grande elle en avait dix.
 Dix onze un truc comme ça.

Ici, « un truc comme ça » indique que l'informatrice n'a pas besoin d'être précise sur l'âge de l'enfant dont elle parle. L'approximation « dix onze » suffit pour que l'enquêtrice envisage comment sont les enfants de cette tranche d'âge, ayant elle-même travaillé dans le domaine périscolaire, ce que sait l'informatrice.

- (6) E : Tu as déjà fait du des du du truc où ils coupent la voiture là ?

Dans cet extrait, « là » permet de signaler que l'interprétation ne repose pas uniquement sur « ils coupent la voiture » mais de reconstituer la scène, en l'occurrence elle évoque une situation d'accident de la route où il est nécessaire de

⁴⁴ Ce type d'indices n'est qu'hypothétiquement marqueur de proximité communicationnelle puisqu'il faudrait vérifier qu'ils n'apparaissent pas ou en moins grand nombre dans des situations illustrant davantage de distance.

couper le véhicule accidenté pour en extraire les passagers. S'il n'est pas nécessaire d'en dire davantage, c'est que l'enquêtrice sait que l'informatrice est pompier volontaire et elle suppose donc qu'elle reconstituera l'ensemble des éléments qui caractérisent une telle scène.

Enfin, on repère un quatrième type d'indices de la connivence dans les passages où on fait implicitement référence à des expériences et connaissances personnelles, comme dans l'extrait suivant :

- (7) E : Tes frères toi ils sont pompiers volontaires ?
 I : Non mon frère non il est pas pompier volontaire il peut pas trop.
 En plus avec sa maladie maintenant euh.
 Il peut pas être euh.
 E : D'accord.

Dans cet échange, il va de soi que l'enquêtrice connaît la maladie du frère de l'informatrice. On a là un indice d'une certaine familiarité entre les locutrices.

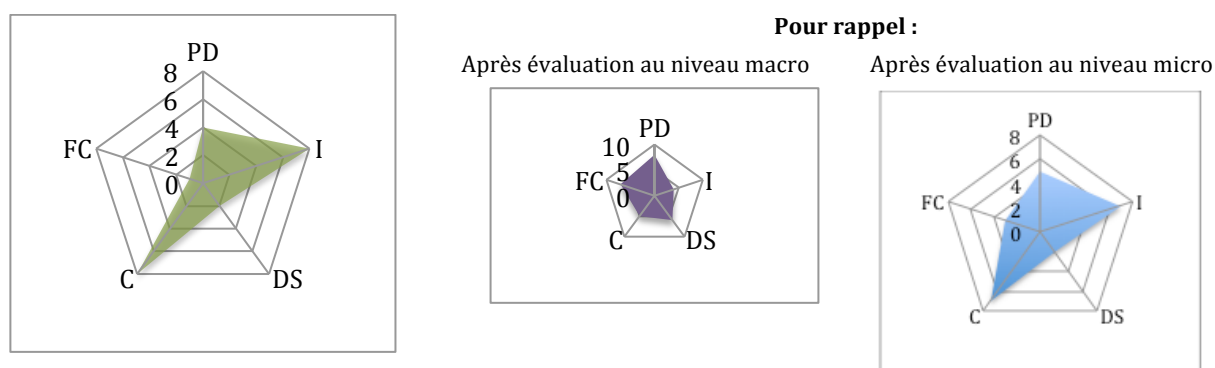
En somme, l'observation du contenu de l'enregistrement confirme qu'il y a bien un degré élevé de proximité, tel qu'envisagé aux deux premiers niveaux d'évaluation. Néanmoins, l'accumulation des indices de connivence permet de revoir les valeurs afin qu'elles soient davantage en cohérence avec ce qui se joue effectivement dans l'échange. En l'occurrence, les valeurs peuvent être augmentées ou diminuées d'un point afin de rendre compte de la forte connivence des interactants :

Tableau 7 : Réévaluation des paramètres de la situation au regard des données (E1)

| | | |
|---|---|---|
| Paramètres au niveau des données | Degré de planification du discours (PD) | 4 |
| | Degré d'interactivité (I) | 8 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 2 |
| | Degré de convergence (C) | 8 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 1 |

On obtient ainsi la figure suivante :

Figure 7 : Figuration d'un entretien (E1) après réévaluation au regard des données



Bien que nous présentions chacune des étapes d'évaluation séparément, elles n'ont d'intérêt qu'en combinant les trois niveaux de valeurs. Nous avons considéré l'équivalence de l'influence de chacun des niveaux et nous proposons ainsi de penser l'imbrication en terme de moyenne sans coefficient différencié. Nous avons adopté cette position au terme d'une discussion qui mérite sans doute d'être poursuivie. Il n'est pas improbable qu'une fois l'évaluation de toutes les situations d'interaction du corpus faite, il apparaisse nécessaire de reconsidérer le degré d'influence des niveaux. La contrainte relative au cadre posé par un entretien est-elle réellement du même ordre que celle posée par le partage d'expériences communes ? Cela étant, dans l'état actuel de l'avancée du travail nous proposons de différer cet aspect de la question et aboutissons donc aux résultats suivants pour E1 :

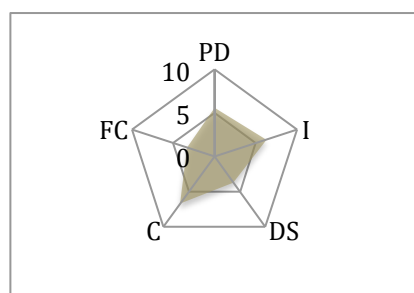
Tableau 8 : Évaluation globale des paramètres de la situation (E1)

| | | |
|---|---|---|
| Paramètres au niveau macro | Degré de planification du discours (PD) | 8 |
| | Degré d'interactivité (I) | 4 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 6 |
| | Degré de convergence (C) | 5 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 7 |
| Paramètres au niveau micro | Degré de planification du discours (PD) | 5 |
| | Degré d'interactivité (I) | 7 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 3 |
| | Degré de convergence (C) | 7 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 2 |
| Paramètres au niveau des données | Degré de planification du discours (PD) | 4 |
| | Degré d'interactivité (I) | 8 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 2 |
| | Degré de convergence (C) | 8 |

| | Degré de formalité du cadre (FC) | I |
|--------------------|---|-----|
| Évaluation globale | Degré de planification du discours (PD) | 5,6 |
| | Degré d'interactivité (I) | 6,3 |
| | Degré de distance sociale entre les interactants (DS) | 3,7 |
| | Degré de convergence (C) | 6,7 |
| | Degré de formalité du cadre (FC) | 3,3 |

Soit la figure suivante :

Figure 8 : Figuration d'un entretien (E1)



L'évaluation des paramètres et son mode de visualisation ont notamment l'intérêt de faire clairement apparaître l'intérêt de ne négliger ni les métadonnées de niveau micro ni le retour sur les données. En passant par ce mode de représentations des données, on facilite la reconnaissance de situations d'interaction relevant du même degré de proximité/distance, sans se laisser influencer par des précatégorisations. Il est fort probable que la forme qui figure E1 soit proche d'autres, figurant des enregistrements qui ne sont pas des entretiens.

- Le module « école » du projet ESLO

Dans le cadre du projet ESLO, la mise en place du « module école » a également nécessité de s'interroger sur quoi et comment enregistrer la parole circulant dans un espace donné : l'école primaire. J'ai eu à penser un protocole de recueil de données qui tend à illustrer l'hétérogénéité des pratiques des enfants et des adultes. Parce qu'il n'est pas possible d'enregistrer toutes les interactions dans l'école, il a fallu sélectionner des situations. Les choix opérés ne se sont pas exclusivement fondés sur les caractéristiques des différents contextes (situations de classe, cour de récréation, séances à la bibliothèque...). Les paramètres relatifs à ces éléments objectifs ont été

pris en compte à un premier niveau (macro) de la sélection, permettant ainsi de réaliser un premier découpage. Il s'agit ensuite de penser un moyen d'affiner la caractérisation des situations, ce qui a entraîné la mise au point d'un système d'évaluation relatif à la proximité/distance supposée des interactants. Par exemple, dans le tableau 9 qui concerne l'évaluation des situations de classe, la colonne « valeur » renseigne sur la valeur attribuée à chacun des paramètres retenus : si l'interaction met en jeu un thème en rapport avec le scolaire, le degré de proximité/distance augmente d'un point ; si l'enseignant s'adresse au groupe en leur posant des questions, le degré augmente de 0,5 point ; en revanche, il diminue d'un point si l'enseignant s'adresse à un élève en particulier. Les valeurs ont été pensées pour que leur somme soit plus élevée en situation de distance communicationnelle. Les paramètres ont été sélectionnés parce qu'il renseignent sur la connivence des élèves et de l'enseignant au moment de l'interaction, conformément à ce qui a pu être présenté en 1.3. (voir tableau 2).

Tableau 9 : Évaluation des situations d'interaction en classe

| Paramètres | | Valeur | Ex.1 | Ex.2 |
|--|----------------------------|--------|------|------|
| Thème en rapport avec le scolaire | | 1 | 1 | 0 |
| Introduction d'un sujet nouveau (consigne, explication, leçon) | | 1 | 1 | 1 |
| Adresse au groupe | Avec questions | 0,5 | 0 | 0 |
| | Sans question | 1 | 1 | 0 |
| Adresse à un élève | Non | 1 | 1 | 0 |
| | Interaction avec le groupe | 0,5 | 0 | 0,5 |
| | Interaction avec un élève | -1 | 0 | -1 |

Selon le mode de calcul proposé, un cours magistral (exemple 1), où l'enseignant présenterait une nouvelle leçon, sans solliciter les élèves, obtiendrait la note maximale, soit 4 points, illustrant ainsi la très faible connivence avec les élèves. En revanche, un temps d'échange en classe (exemple 2), où l'enseignant demanderait aux élèves de prendre la parole pour parler d'expériences personnelles (retour de

vacances, récit d'un livre lu,...), obtiendrait la note minimale, soit 0,5 points, illustrant ainsi une forte proximité. On note que la connivence est nécessairement limitée par le contexte. Même si l'enseignant interagit directement avec un élève à propos d'un sujet sans lien avec le scolaire, le cadre de la classe, la présence du groupe et les statuts des interactants (paramètres macro) brident la connivence.

Ainsi, on a pu établir une liste de situations à enregistrer dans l'école qui, hypothétiquement, illustrent diverses positions sur le continuum. Le travail en cours (mené avec Céline Dugua) consiste à évaluer les premiers enregistrements obtenus dans une première école orléanaise, c'est-à-dire à confronter les valeurs pré-établies de chaque situation au contenu de l'enregistrement : ce qu'on y entend, les formes qui apparaissent, peuvent-elles être mises en relation avec la connivence supposée des interactants ?

- Une étude sur les formes de discours rapporté

Une fois le corpus recueilli, il s'agit d'intégrer toute cette réflexion théorico-méthodologique à l'analyse linguistique. C'est ce qu'avec Anaïs Moreno, nous avons tenté de faire dans le cadre d'une étude sur le discours rapporté. Nous avons posé l'hypothèse d'une relation entre la connivence des interactants et la forme du discours rapporté⁴⁵. Il nous a donc fallu évaluer la proximité/distance illustrée par les situations dans lesquelles étaient produit chacun des énoncés que nous avons traités. Comme dans les deux exemples précédents, c'est à partir de données chiffrées qu'il nous a semblé pertinent de réfléchir. En l'occurrence nous avons considéré une échelle de 1 à 5. Notre corpus se composait de données orales et écrites. Concernant les données orales, nous avons exploité le corpus du projet MPF. Etant donné que nous étions toutes deux membre du projet et que les données du corpus sont suffisamment renseignées pour envisager le possible degré de connivence des interactants au moment de l'échange enregistré (voir supra), nous avons pu assez facilement en proposer une évaluation. Pour ce qui est des données écrites, nous avons exploité le corpus Frantext pour avoir accès à des productions de type littéraire. Pour d'autres raisons, là encore, l'évaluation a été relativement simple

⁴⁵ Je reviens sur ce sujet dans la deuxième partie.

puisque nous avons considéré que dans tous les cas, nous avons affaire à des productions issues de situations relevant nécessairement de la grande distance communicationnelle, celle qui sépare un auteur et le contexte dans lequel s'inscrit sa production et le lecteur (anonyme) et le contexte dans lequel s'inscrit sa lecture. Nous avons également intégré à notre corpus des données issues d'échange sur une messagerie électronique et des SMS. Dans ces deux cas, nous avons nous-mêmes recueilli les données (auprès de proches), ce qui a facilité l'évaluation. Je ne présente pas en détails la façon dont nous avons obtenu les valeurs pour chacune des données puisque, dans le cadre de cette étude, le principe est bien moins élaboré que ce qui a pu être montré pour l'architecture du corpus ESLO. Néanmoins, le traitement que nous avons fait d'un dernier type de données, des extraits de forums de discussion sur internet, peut apporter des éléments de réflexion supplémentaires, étant donné la particularité des productions. Le tableau suivant montre comment les extraits de forums de discussion que nous avons sélectionnés ont été notés.

Tableau 10 : Évaluation des situations d'interaction dans les forums de discussion

| sites | Type de site | Proximité/Distance (1à5) |
|----------------------|---|-----------------------------|
| LEavox.fr | Grand public Demande de conseils à des experts | 5 |
| Droit-finances.net | Grand public Demande de conseils à des experts | 5 |
| Kelexpert.com | Grand public Demande de conseils à des experts | 5 |
| infos du net.com | Grand public Demande de conseils aux internautes experts | 4 |
| Doctissimo.fr | Grand public, plutôt féminin Demande de conseils aux internautes | 3 |
| Au féminin.com | Public féminin Demande de conseils aux internautes habituées | 2 |
| teemix.aufeminin.com | Public féminin adolescent Demande de conseils aux internautes habitués | 2 |
| projectionniste.net | Public d'experts | 1 |

| | | |
|---------------------|---|---|
| | Commentaires sur le métier | |
| forums.france3/pblv | Public de fans de la série Commentaires sur les épisodes vus (partagés) | 1 |

Pour attribuer une valeur à chaque site, Anaïs Moreno et moi, nous sommes intéressées à la taille du public visé et ce que l'on peut supposer des savoirs partagés par les interactants. Ainsi, dans le cas de *LEavox*, *Droit-finances* et *Kelexpert*, on envisage la grande diversité du public concerné et, par ailleurs, le fait qu'il s'agisse d'un site où l'on vient demander des informations suppose qu'un des interactant (l'expert) a des connaissances sur le sujet abordé que n'a pas l'autre. Nous avons considéré que *Infos du net* relevait davantage de la proximité parce que l'expert est ici un internaute et non une figure incontestablement légitime. De fait, on suppose que, bien que comme précédemment celui qui répond aux questions diffuse une information a priori inconnue de celui qui questionne, ils appartiennent à un même groupe de pairs, les utilisateurs du site. Le même raisonnement vaut pour *Doctissimo*, à ceci près que le groupe de pairs est moins large puisque réduit aux femmes, du moins telle est l'identité discursive (Charaudeau, 2009) assignée aux public visé par le site. Nous avons alors décidé d'attribuer une valeur plus basse pour signifier une plus grande proximité. Ce qui s'échange sur les sites *Au féminin* et *teemix.aufeminin* nous apparaît comme illustrant une grande proximité car dans les deux cas, il n'est plus question d'expert mais d'échanges entre membre d'un même groupe, à savoir les femmes (plutôt mères de famille de 30 à 45 ans) pour l'un et les adolescentes pour l'autre. Si les thématiques sont variées et qu'il peut s'instaurer un jeu de questions/réponses, comme pour les précédents sites, il s'agit, malgré l'anonymat des participantes, d'échanger « entre copines ». Enfin, dans le cas de *Projectionniste* et *Forum.france3/pblv*, les interactions ne concernent qu'un groupe restreint aux seuls photographes experts pour l'un et aux seuls fans de la série *Plus belle la vie* pour l'autre. Les discours s'élaborent à partir de connaissances partagées, la technique photographique et les personnages, les intrigues, le cadre de la série.

Comme précédemment, si au niveau macro, on retient du contexte des paramètres communs à toutes les données issues des forums de discussion, contraignant la production à une certaine distance (dans ce cas, écrits publics entre personnes inconnues), l'approche plus qualitative des situations, la considération du niveau micro, permet de relativiser et de noter l'hétérogénéité de la catégorie « forums de discussion ». Par ailleurs, là aussi, les données fournissent des éléments permettant d'affiner les évaluations : c'est ainsi que nous avons par exemple revu l'évaluation de *Au féminin*, site pour lequel nous envisagions des échanges illustrant davantage la distance que ceux qu'on trouve sur *teemix.aufeminin*. Or, les tutoiements entre internautes, les implicites, l'évocation d'événements antérieurs sur le site manifestement connus de toutes les utilisatrices, ... ont conduit à considérer que la connivence y est aussi forte que celle constatée entre les adolescentes utilisatrices de *teemix.aufeminin*.

Ces trois exemples montrent comment l'attention aux paramètres de la situation pour caractériser une interaction peut conduire à une considération des données et de leur traitement particulière. Qu'il s'agisse de réfléchir à la constitution d'un corpus de données donnant à voir ce qui se passe dans un lieu précis (l'école), dans des forums de discussion sur internet, ou encore dans une ville, les démarches adoptées s'inscrivent dans une perspective qualitative. Il est chaque fois question de réfléchir en amont, aux différentes situations qui pourront (hypothétiquement) illustrer le champ de variation que l'on souhaite couvrir en tenant compte de l'imbrication des niveaux d'appréhension macro et micro. En aval, on limite les effets d'une pré-catégorisation grossière dans l'analyse des données : dans un mouvement inverse, ce que donnent à voir les données permet d'ajuster la caractérisation des situations d'interaction. En somme, il est question du rapport de dépendance mutuelle des données et de la théorie (qui conditionne la méthodologie de recueil). Comme le souligne Laks (2010 : 19) :

« De même que les observables ne sont pas des données immédiates mais des constructions dépendantes du modèle qui permet de les envisager, de même, les modèles théoriques ne sont pas de simples jeux d'hypothèses. Ils s'érigent dans un rapport dialectique et explicatif aux

données observées. Il s'ensuit qu'une théorie peut être caractérisée par le type d'observables qu'elle permet de construire et qui en retour la construit elle-même. »

2.5. La transcription

Reste une dernière étape de traitement des données avant l'analyse, la transcription, qui nécessite, elle aussi, certaines précautions. Comment donner à voir ce qui fut entendu ? Comme le soulignait Ochs (1979 : 44) : « transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions ». De fait, le passage de l'audible au visible constitue une étape non négligeable du recueil de données, qui n'échappe pas à l'influence des positionnements théoriques adoptés (Mondada, 2002). Les choix des conventions, du degré de fidélité avec ce qui est effectivement entendu... sont liés aux intentions du chercheurs. De même, le choix d'une transcription en orthographe standard, largement argumenté dans les écrits de Blanche-Benveniste⁴⁶ (par exemple, 1997) ne se fait pas sans un certain parti pris (Cadéo, 2012). On ne peut pas négliger le fait que la transcription en orthographe standard d'un texte oral est déjà un premier niveau d'analyse. Autrement dit, lorsque le chercheur dispose de données transcrites, elles sont déjà le fruit d'une interprétation (Cappeau, 2008a).

Aujourd'hui, de nombreuses applications permettent des transcriptions alignées sur le son (Praat, Transcriber, Clan, Winpitch...), ce qui a considérablement changé la façon de les aborder : une transcription en orthographe standard sans la surcharge d'annotations qui signalait des phénomènes phoniques particuliers puisqu'il est possible de voir et d'entendre de façon simultanée. La question de la représentativité de l'oral à l'écrit par le biais de conventions souvent très (trop ?) sophistiquées ne devrait plus être un problème. Autrement dit, les applications permettant la synchronisation du son et du texte sont tout autant des « aides à la transcription » (Baude, 2006 : 31) que des moyens d'ouvrir les perspectives d'analyse.

⁴⁶ Gadet (2003 : 30) rappelle que « seule une graphie sans aménagement ni réécriture limite le risque de stigmatiser un énoncé ».

L'exploitation pleine et entière de ces nouvelles pratiques n'a pas qu'une implication technique, elle permet aussi de contourner certaines contraintes, jusqu'alors imposées par l'acte de transcrire, qui compliquent, voire rendent impossible, le dialogue entre les analyses portant sur le matériau phonique (phonétique, phonologie) d'une part et celles nécessitant la manipulation d'unités accessibles uniquement à l'écrit (syntaxe, sémantique, analyse du discours). Le domaine de la macrosyntaxe n'aurait sans doute jamais pu être exploité comme il l'est aujourd'hui sans cette nouvelle lecture à double entrée puisqu'elle permet une évidente mise en relation de la prosodie et du texte, indispensable à l'identification des séquences (Berrendonner, 2011). Comme le souligne Blanche-Benveniste (2010 : 39) :

« La collaboration entre syntaxe et prosodie est fondée sur la complémentarité. Il arrive que la syntaxe soit compatible avec plusieurs regroupements, donc plusieurs interprétations, et que la prosodie fournisse des arguments pour choisir l'un plutôt que l'autre. »

De la même façon, l'étude menée avec Roberto Paternostro, visant à mettre en évidence le caractère emphatique dudit « accent de banlieue » a été rendue possible parce que le son et la transcription des données sont accessibles simultanément. En croisant les points de vue syntaxique, pragmatique et phonétique, il apparaît que ce qui est perçu comme un accent marginal ne serait qu'un usage non standard d'un phénomène par ailleurs identifié et normé, l'expression de l'emphase par l'exploitation d'un contour intonatif montant descendant. Si ce contour a pu être décrit pour caractériser ledit « accent de banlieue », la mise en relation des analyses phonétiques avec des analyses syntaxiques et pragmatiques menées sur le texte écrit permet d'arriver à cette conclusion puisque la relation entre forme phonique et sens en cotexte apparaît de façon plus évidente.

Il s'agit donc d'envisager un mode nouveau de maniement des données qui ne soit ni exclusivement visuel ni exclusivement auditif mais les deux à la fois. On devrait alors pouvoir se passer de conventions lourdes qui impliquent un encombrement du texte par des signes rendant sa lecture et sa manipulation compliquées et qui impliquent une première étape interprétative. De même, on ne devrait plus avoir à questionner le recours à une transcription orthographique standardisée, plus lisible, puisque tout

écart (élision du schwa, par exemple), non annoté dans le texte orthographié, serait repérable à l'oreille.

Ce traitement bi-dimensionnel des données n'est pas abordable sans une certaine expertise, sans qu'on ne réussisse à rompre avec la traditionnelle exclusivité des modes de perception visuel et auditif. Une fois ce cap franchi, une fois qu'on a intégré cette façon d'aborder les données, on limite les risques de surinterprétation, de reconstruction orientée par le chercheur de la réalité. On peut citer en exemple le codage du discours rapporté tel qu'il se pratique parfois. Comme je le montrerai plus loin, il est difficile d'établir une frontière entre le discours citant et le discours cité/représenté. Le codage systématique du discours rapporté suppose un positionnement théorique en amont qui ne permet pas de mettre en lumière des formes inattendues. Là encore, il s'agit, comme pour l'élaboration d'un corpus, de limiter l'influence des aprioris pour permettre l'observation de faits au plus près de l'usage effectif.

3. Conclusion : sans situation d'interaction, point de langue...

Cette première partie m'a permis de poser les bases théoriques qui soutiennent l'ensemble de ma réflexion. J'aborde la complexité de la variation de la langue en plaçant au centre de la problématique l'imbrication des facteurs relevant de ce qu'a privilégié le variationnisme, les paramètres objectifs (de niveau macro), et ceux relevant du domaine de l'interaction, les paramètres subjectifs (de niveau micro) : « il n'y a pas d'usager sans entrée dans de l'usage, et pas d'identité sociolinguistique sans entrée en interaction » (Gadet, 2006 : 84).

La défense de ce point de vue conduit à adopter une posture vis-à-vis de la langue, celle qui consiste à limiter les effets des idées préconçues. Certes, à la lecture de cette première partie, on perd un certain nombre de repères : il en ressort l'impossibilité de systématiser la variation de la langue. Cependant, je fais l'hypothèse qu'une approche de la langue qui questionne, pour chaque production, ce qui se joue tant au niveau social qu'au niveau individuel, partant ainsi du principe qu'une situation de communication est chaque fois inédite, permet de comprendre son fonctionnement sans considérer qu'il serait indépendant des usagers.

Il est clairement question de l'affirmation d'un positionnement idéologique visant à attribuer aux locuteurs un rôle premier, déterminant, dans l'entreprise de description de la langue. Il s'agit, plus largement, de souscrire à l'idée qu'une langue n'existe que dans l'usage que l'on en fait. À ce titre, l'observateur est suiveur. Ce n'est pas lui qui détermine ce qui est bon ou non de faire mais le déduit de l'observation des usages, quels qu'ils soient. En somme, on devrait accorder du crédit à cette compétence, proprement humaine, de viser la réussite de la communication, et s'inscrire dans une perspective plus *emic* qu'*etic*, même si comme le rappelle Sardan : « l'*emic* est une dimension nécessaire et interne de l'*etic* (...) ce sont les deux faces de la même médaille, ce sont deux approches complémentaires » (Sardan, 1998 : 156).

De fait, comme je tente de le démontrer dans la seconde partie, décrire la langue invite à se demander ce que les choix des locuteurs, motivés par une volonté plus ou

moins consciente de s'adapter à la situation dans l'objectif de se faire comprendre, nous apprennent de l'évolution du fonctionnement du système linguistique.

2^{ème} partie : Décrire...

0. Introduction

« Quelle langue s’agit-il de montrer ? « La langue » tout court, dont il n’y a alors pas à se soucier qu’elle soit effectivement parlée, ni par quel(s) locuteur(s), ni dans quelles circonstances, et qui va alors inévitablement tendre à demeurer celle des grammairiens, dans ce qu’elle a de commun avec l’écrit ; ou bien la langue de locuteurs existants ? » (Gadet, 2006 : 83)

N’est-il pas possible d’envisager montrer la « langue tout court » en observant la « langue de locuteurs existants » ? C’est en tout cas ce que je tente de faire dans cette partie. Si les productions révèlent une adaptation à la situation d’interaction de la langue (« tout court »), autrement dit une actualisation compte tenu des différents paramètres qui conditionnent la relative connivence des interactants, alors la description du fonctionnement des unités de la langue prend une orientation différente de celle des grammaires traditionnelles. D’une part, elle suppose que les analyses soient valables quelle que soit la provenance des observables (par exemple, ce que l’on peut dire de productions écrites ne devrait pas entrer en contradiction avec ce que l’on peut dire des productions orales, même s’il y a indéniablement des particularités propres à chacune, compte tenu des modalités communicatives, voir Blanche-Benveniste, 2010). D’autre part, elle impose de ne pas anticiper l’analyse en recourant aux représentations communes, celles qui conduisent par exemple à envisager des paires d’unités dont l’équivalence repose sur un découpage (hiérarchisé) de la langue (telle unité serait l’équivalent de telle autre dans un registre de langue différent). Au contraire, il s’agit de considérer que chacune à un sens propre qui entraîne une procédure interprétative adaptée aux contraintes situationnelles.

Cette perspective me conduit à ne situer mon approche ni du côté des descripteurs qui ne considèrent que les productions illustrant la forme standard, qui servent

d'appui à la grammaire scolaire, ni du côté des descripteurs des formes non-standard, partant du principe que l'absence ou la présence de certaines unités dans un type de productions en particulier devrait pouvoir s'expliquer compte tenu de leur sens. On devrait être en mesure de comprendre pourquoi certaines unités ne sont pas pertinentes dans certains cas, autrement qu'en faisant intervenir des considérations externes qui relèvent d'un découpage arbitraire des productions selon qu'elles illustrent ou non la forme standard.

Par exemple, la description que l'on peut faire du passé simple devrait permettre d'expliquer le peu d'occurrences dans la plupart des productions, notamment celles illustrant les formes non standard. En excluant de l'analyse du fonctionnement d'un tel temps les productions dans lesquelles son emploi n'est pas pertinent, la description que l'on peut en faire n'est pas satisfaisante puisqu'elle conduit à ne pas penser son emploi compte tenu de sa valeur : on sélectionne conventionnellement le passé simple lorsqu'on produit des écrits de type littéraire. Il y a de fait de nombreux cas où les occurrences de passé simple relèvent de l'hypercorrection en France. Inversement, il y a probablement de nombreux cas où son usage dans des productions autres permettrait une interprétation plus efficace que celui d'un autre temps. Je fais ainsi l'hypothèse selon laquelle le cloisonnement des études sur les formes standard d'une part et non-standard de l'autre, influence les représentations et influence les usages.

C'est notamment parce que la description grammaticale « scientifique » nourrit la description grammaticale scolaire, qui devrait être accessible aux « locuteurs existants » que sont les élèves (voir troisième partie), qu'il me semble important de rompre avec la dichotomie « langue tout court » / « langue de locuteurs existants ». Il n'y aurait plus d'opposition, ce que donne à voir la seconde serait une exploitation de la première. Ma démarche consiste donc à partir de la langue située pour caractériser la langue. Partant, je m'intéresse principalement aux unités que la tradition range d'emblée d'un côté ou de l'autre pour questionner ce qui est posé comme des évidences : *il a fait bah je vais partir* relève de l'oral populaire, *on* équivaut à *nous* dans un registre familier, *ça* est l'équivalent de *cela* à l'oral...

Cette seconde partie intègre les réflexions présentées dans les textes et communication publics suivants :

- Textes

Guerin E. & Moreno A. (à paraître), « À propos des particules d’amorce et des particules d’extension dans le discours rapporté », *Langage & Sociétés* n° 154.

Guerin E. & Moreno A. (à paraître), « Le "discours rapporté" dans les interactions orales et écrites : au-delà d'une opposition de surface », *Actes du CILPR 2013*.

Guerin E. & Paternostro R. (2014), « What is langue des jeunes and who speaks it ? », dans H., Tyne, V., André, C., Benzitoun, A. Boulton & Y., Greub (dir.), *French Through Corpora. Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*, Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 139-166.

Guerin E. (2007), « ‘Moi je comprends pas et ça ça m'intrigue’. Réflexions sur la double occurrence de *ça* dans les énoncés oraux », *LINX* n° 57, 27-36.

Guerin E. (2006), *Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça*, Thèse de doctorat sous la direction de F. Gadet, Université Paris Ouest Nanterre.

Guerin E. (2002), *Caractérisation de on à des fins didactiques*, mémoire de DEA sous la direction de J. Anis, Université Paris Ouest Nanterre.

- Communications

« Une description fondée sur l’oral : Penser ça sans cela », JE : *Une grammaire sous influence de l’oral* (Université de Poitiers, 10 avril 2015)

« « Ça, c’est de l’oral » Un petit mot qui soulève de grandes questions... », Colloque : *(Dés-) organisation de l’oral. De la segmentation à l’interprétation* (Université de Rennes, 24-25 mars 2011)

1. Propos sur une forme du discours rapporté

En observant comment les locuteurs/scripteurs intègrent des discours rapportés dans leurs productions, force est de constater que rares sont les occurrences qui illustrent la forme standard. Le plus souvent, on observe des constructions qui ne s'alignent pas exactement sur le modèle : X dit (:) (« discours cité »), bien qu'il constitue le « bon usage » enseigné. Il existe de nombreuses alternatives permettant de signifier que l'on porte la parole d'un autre. Reste à se demander ce qui motive les différents procédés mis en œuvre.

Je me concentre ici, plus particulièrement, sur les éléments, non prévus par le modèle standard bien qu'ils servent manifestement l'expression du discours cité, que la littérature présente comme des indices de l'interaction. L'interprétation de la présence ou non de ce qu'Anaïs Moreno nomme dans sa thèse (en cours) des particules d'amorces du discours rapporté, et/ou des particules d'extension (Cheshire, 2007) qui semblent conclure le discours cité, peut constituer un argument pour mettre en relation la forme et la situation d'interaction. Je cherche à montrer que ces deux éléments ne commutent avec aucun autre (fut-il \emptyset) dans une production illustrant la forme standard, parce que leur sens déclenche une procédure interprétative qui nécessite une combinaison particulière de paramètres situationnels, favorisant une forte connivence des interactants.

1.1. Ce que rapporter du discours veut dire...

Quelle que soit la forme du discours rapporté (désormais DR), il est toujours question du croisement de deux cadres énonciatifs, celui du discours citant et celui du discours cité. L'effacement énonciatif du citant n'est jamais total (Rabatel, 2004). Il s'agit alors d'observer les moyens mis en œuvre pour tendre à l'objectivisation du discours cité, garantie de la valeur d'authenticité des propos. Comme le souligne Vion (2005 : 38) à propos de la présence des marques du point de vue du locuteur citant :

« L'existence de son point de vue, même si il n'est pas exprimé, va se manifester par des marques de distanciation que sont, notamment, les lexicalisations, les particules de discours, les connecteurs et les modalisateurs. ».

La valeur d'authenticité du discours cité dépend alors d'au moins deux facteurs : la fidélité et l'adhésion. Autrement dit, pour que le DR serve le projet intentionnel du locuteur/scripteur citant, les propos rapportés doivent apparaître comme se rapprochant au plus près des propos originaux. C'est pourquoi on cherche à atténuer les effets du cadre énonciatif dans lequel s'inscrit le discours rapporté, celui du discours citant, pour recréer celui du discours cité. En ce sens, on peut parler d'une mise en scène énonciative. Néanmoins, la fidélité (idéale) aux propos originaux ne peut suffire : il reste à tenter de s'assurer l'adhésion de l'autre à cette mise en scène. La seule reprise au plus juste des propos originaux ne permet pas l'effacement énonciatif qui cadre le discours citant. La réussite de l'acte communicatif est relative à la reconnaissance mutuelle du partage des connaissances nécessaires au jeu qui consiste à accepter le principe de mise en scène. En fonction de ce partage, le principe est plus ou moins facilement accepté. Par exemple, la connaissance partagée du locuteur cité et du contexte dans lequel ont été tenus les propos originaux permet une mise en scène énonciative « allégée ». On suppose, dans une telle situation, que cette connaissance partagée permet la restitution des éléments du cadre énonciatif du discours cité sans le recours au guidage explicite du metteur en scène.

Ainsi, paradoxalement, le « simulacre énonciatif » (Rabatel 2004 : 4) est d'autant plus convaincant et acceptable lorsqu'il ne tient pas à la multiplication des procédés tendant à la suppression des marques de la présence du locuteur citant. Marnette (2002 : 4), à la suite des travaux de Tannen, souligne la nécessité d'impliquer « l'allocataire dans le récit en produisant des situations de discours familières auxquelles l'allocataire peut s'identifier » dans le but de « donner une impression d'authenticité et de vivacité au récit ». On comprend dès lors que l'implication de l'autre ne peut être plus grande que lorsqu'elle prend appui sur des connaissances personnelles (et partagées) et non sur des connaissances fournies pour l'occasion.

L'analyse des différentes formes que peut prendre le DR est un bon exemple pour illustrer l'intérêt d'une prise en compte de la situation d'interaction dans la perspective de la description de la langue, puisque le procédé à l'œuvre implique nécessairement la considération de la relative distance entre les interactants : si un locuteur/scripteur produit du discours rapporté, c'est que son intention est d'intégrer au discours une information que lui seul détient, du moins dans la forme qu'il lui donne, en fonction de ce qu'il suppose partager avec l'autre. C'est un procédé qui permet à un locuteur de représenter des propos antérieurs ou fictifs, dans tous les cas non actuels, à la condition que tous les interactants adhèrent au cadre énonciatif fictif posé. Autrement dit, le DR se caractérise par la superposition de deux cadres énonciatifs, l'un actuel (partagé par les interactants), l'autre fictif, étant entendu que le second tient si et seulement si l'actualité autorise la fiction. Ainsi, on comprend que certains éléments nécessaires pour tenir le cadre fictif, éléments ressource, soient donnés par le locuteur. On a donc affaire à un procédé qui s'ancre dans l'interaction : « Le discours rapporté s'insère dans un récit d'interactions, il implique l'interlocuteur. C'est une forme textuelle, utilisée à des fins pragmatiques » (Rosier, 2008).

1.2. Discours rapporté et proximité/distance communicationnelle

Dès lors, on peut poser l'hypothèse selon laquelle la proximité ou la distance communicationnelle aurait une influence sur la forme : les éléments ressources vont être plus ou moins explicites en fonction de la connivence des interactants. Ce qui signifie que, dans l'énoncé 8, tous les éléments sont analysables puisqu'ils ont une fonction indépendante de leurs prétendus équivalents qui apparaissent en 8').

8) Il m'a dit ouais non on est encore jeune nanana. (MPF, Nanterre)

8') Il m'a dit : « on est encore jeune et, à ce titre, on a la vie devant nous ».

On pourrait être tenté d'attribuer une certaine équivalence aux deux énoncés : 8' serait la transcription normée de 8⁴⁷. Cependant, s'en tenir à cela conduit à penser *ouais non* et *nanana*, au mieux comme des marques d'oralité, appartenant au répertoire d'une certaine communauté, repérables dans un contexte particulier. Au pire, on peut ne pas en faire cas, considérant qu'ils ne sont rien de plus que des unités illégitimes. Dans ces conditions, on restreint les possibilités de cerner le sens et le fonctionnement de *ouais non* et *nanana*. D'une part, parce qu'on leur suppose d'emblée une équivalence avec des unités concurrentes. D'autre part, parce qu'on limite le champ des observables aux données dans lesquelles on suppose que de telles unités apparaîtront : des données orales, produites par des *jeunes*, entre pairs.

Dans le souci d'une description objective, peut-on ainsi présupposer que le sens et le fonctionnement de ces unités interdisent leur occurrence à l'écrit, dans des situations autres que celles impliquant des *jeunes* ? Si le fait est qu'une étude des fréquences révélerait sans doute qu'ils apparaissent majoritairement dans ce type de situations, pour autant, on ne peut pas faire l'hypothèse de leur absence dans d'autres situations uniquement sur des arguments qui relèvent d'un jugement catégorisant tel qu'il s'élabore dans les représentations communes. En envisageant que ce qui conduit les locuteurs/scripteurs à faire usage d'une forme plutôt qu'une autre est fonction de sa pertinence compte tenu de la relative connivence qu'ils pensent entretenir avec l'autre, la présence d'éléments tels que *ouais* et *nanana*, peut être interprétée comme occupant une fonction pragmatique. En l'occurrence, dans les deux cas, ils contribuent à la restitution du discours représenté en mettant en jeu des informations implicites que le locuteur/scripteur suppose partagées. « Suppose » seulement car la mise en scène du DR répond au « principe d'exprimabilité », tel que présenté par Searle, selon lequel « tout ce que l'on veut dire peut être dit » (Moeshler & Reboul, 1994 : 64), et, à ce titre, la réussite de l'acte communicatif n'est pas garanti. Autrement dit, rien n'assure que la réception du message soit fidèle aux intentions du locuteur/scripteur :

⁴⁷ La proposition faite pour 8' n'est évidemment qu'une hypothèse.

« le principe d'exprimabilité n'implique pas non plus que tout ce qui puisse être dit puisse être compris par d'autre ; car cela excluerait la possibilité d'avoir un langage à soi, un langage qui soit logiquement incompréhensible pour tout autre que celui qui le parle. » (Searle, 1972 : 57)

Ouais, comme d'autres éléments semblant introduire les propos rapportés (*non, bah, oui, wesh...*) peuvent a priori apparaître comme des particules introductives, signalant l'insertion du cadre énonciatif fictif dans le cadre énonciatif actuel, étant donné leur position dans l'énoncé. Italia (2005 : 200) y voit « de purs morphèmes introducteurs de DR » dépendant du discours citant. Cependant, selon Vincent & Dubois (1997 : 100), bien que ces éléments « amorcent le discours rapporté à proprement parlé », ils « s'intègre[nt] au discours cité ». Ainsi, on peut affirmer qu'il n'est pas simplement question d'éléments introductifs : ils marquent l'imbrication des deux cadres énonciatifs dans un rapport hiérarchique où le discours cité est coulé dans le cadre du discours citant.

Si l'on considère que l'intérêt du locuteur/scripteur est de faire adhérer l'autre à la véracité de la représentation qu'il propose, il s'agit donc de rendre le procédé d'imbrication acceptable. Dans certains types d'écrits (tendanciellement normés), les signes de ponctuation (deux points et guillemets) assurent conventionnellement l'acceptabilité. Ils signalent le passage du discours citant au discours cité en posant la conformité des propos rapportés aux propos tels qu'ils ont été tenus. On attend alors du discours entre guillemets qu'il ne subisse aucune modification au moment de son intégration au cadre énonciatif actuel. Dès lors, la restitution du discours cité est rendue possible sans nécessairement faire intervenir des savoirs sur la situation initiale. Partant du principe que la connaissance de la fonction des signes de ponctuation est partagée, cette façon de représenter du discours en discours apparaît tout à fait adaptée aux situations d'interaction illustrant la distance, c'est-à-dire où le discours s'élabore sans reposer sur une forte connivence des interactants qui peut alors se limiter au partage du code normé de la ponctuation. Peut-on alors affirmer que les éléments tels que *ouais* occupent la même fonction ?

On peut d'ores et déjà noter que, contrairement aux énoncés écrits, la présence ou non de *ouais* n'altère ni la grammaticalité ni le signalement du passage du discours citant au discours cité. Dans les énoncés 9 et 10, produits par un même locuteur dans un même échange, « ouais » semble pouvoir commuter avec \emptyset :

9) Tu lui dis **ouais** peut-être que les jeunes ils voulaient faire un quetru hein

10) Tu lui dis \emptyset peut-être que c'est oit hein tu voulais me faire un quetru
(MPF : Paris)

Ceci dit, la question peut être posée différemment : lorsque la situation d'interaction illustre la proximité communicationnelle, les éléments tels que *ouais* permettent-ils de signaler la conformité des propos représentés aux propos initialement tenus ?

La présence de *nanana* dans l'énoncé 8 conduit à penser que tel n'est pas le cas. Dans cet énoncé, le discours cité s'inscrit dans une situation d'échange entre un élève (l'énonciateur citant) et une conseillère d'éducation dans le cadre scolaire. Il va sans dire que cette dernière n'a pas exactement produit « non on est encore jeune nanana » mais plus probablement un énoncé tel que « on est encore jeune et, à ce titre, on a la vie devant nous ». On peut ainsi affirmer que le locuteur n'a pas le souci de transmettre l'exactitude des propos de la conseillère d'orientation. Pour autant, il est difficile de mettre en doute l'intention de se servir du discours représenté pour appuyer son récit donc de convaincre l'interlocuteur de l'authenticité des propos. On peut alors poser l'hypothèse selon laquelle l'acceptation de l'imbrication des cadres énonciatifs est en relation avec la connivence des interactants. Le locuteur s'appuie sur ce qu'il pense connu de la situation d'interaction initiale pour que l'interlocuteur restitue ce à quoi réfère *nanana* sans qu'il soit nécessaire de préciser en cotexte d'une part que la conseillère d'orientation n'a pas effectivement dit « nanana », et d'autre part ce à quoi réfère « nanana ». Le propre de ce qui peut être assimilé aux particules d'extension est d'introduire une liste implicite. Autrement dit, l'interprétation de *nanana* ne peut se faire que si figurent certaines informations dans la mémoire discursive partagée au moment de l'échange.

Aussi éloigné des propos originaux que soit le discours cité, il semble qu'il n'ait pas besoin d'être signalé pour être interprété comme tel. On peut ainsi affirmer que

ouais n'est pas indispensable à l'introduction du discours représenté et pas davantage à la conformité aux propos initialement tenus. Quelle est alors la fonction de *ouais* dans le procédé de représentation du discours cité ?

1.3. Sens des particules et proximité...

On peut convenir que les éléments tels que *ouais* appartiennent à l'ensemble très hétérogène et mal défini des marqueurs discursifs (Rodriguez Somolinos, 2011). A ce titre, on peut en dire avec Dostie & Pusch (2007 : 5) :

« [ils] apparaissent à des endroits stratégiques et ils contribuent à rendre efficaces les échanges conversationnels, ainsi qu'à aider l'interlocuteur à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé et se positionne par rapport à celui-ci. »

Ainsi, on peut leur attribuer une fonction de guidage de la restitution du discours représenté, une ressource pour reconstituer le cadre énonciatif fictif. Partant, le rôle de ces éléments participe de l'acte rhétorique (Austin, 1962), étant entendu, avec Récanati que :

« On ne peut accomplir un acte rhétorique en énonçant une phrase dont on sait seulement qu'elle a un sens : pour accomplir l'acte rhétorique il faut connaître le sens de la phrase et l'énoncer en tant qu'elle a, non pas un sens, mais *ce* sens ; de plus, il faut actualiser ce sens en fonction de ce qu'on veut dire. Si la phrase est ambiguë et a plusieurs sens, cette ambiguïté ne doit pas en être une pour le locuteur, qui n'accomplit un acte rhétorique que s'il entend communiquer par cette phrase un sens déterminé à l'exclusion de tout autre que pourrait avoir aussi, à la faveur d'une ambiguïté, le phème. » (1980 : 191)

Reste à s'interroger sur la nature du guidage en question : à quel niveau de la restitution ces marqueurs discursifs agissent-ils ?

Le fait est qu'on observe une relative diversité de mots qui semblent occuper la même position. On peut supposer que le choix de tel ou tel mot n'est pas sans lien avec l'intention communicative et pourrait ainsi constituer un élément de compréhension du sens et de la fonction de ces particules. Dans le cadre d'une étude menée avec Anaïs Moreno s'appuyant sur les données du corpus MPF (5

entretiens traditionnels, 5 entretiens de proximité, 5 enregistrements écologiques), nous avons pu observer la répartition suivante :

Tableau 11 : Variété des particules d'amorce du DR dans un extrait du corpus MPF

| | Entretiens traditionnels | Entretiens de proximité | Enregistrements écologiques |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| <i>Ouais</i> | 16 | 30 | 18 |
| <i>Wesh</i> | 0 | 11 | 0 |
| <i>Zaama</i> | 0 | 4 | 0 |
| <i>Genre</i> | 0 | 3 | 1 |
| <i>Vas-y</i> | 4 | 5 | 2 |
| <i>Ah - oh - eh</i> | 11 | 21 | 13 |
| <i>Mais</i> | 7 | 10 | 8 |

On peut faire l'hypothèse d'un rapport entre le mot sélectionné et le guidage de la restitution du discours représenté. Bien qu'Italia (2005 : 199) affirme, à propos de *non*, qu'il « perd sa nature négative et se désémantise pour n'avoir qu'une fonction grammaticale de marque d'insertion du DR », l'observation des énoncés 11 et 12 peut confirmer l'hypothèse posée.

- 11) Après il m'a dit *euh* (.) ou après euh il a dit **ouais** et tout l'inquiète on verra ça demain.
- 12) Et après la nuit euh il m'appelle il me dit **non** l'inquiète tu es mon pote et tout tu es comme mon frère et tout. (MPF : Paris)

Ici, *ouais* et *non* semblent ne pas avoir été choisis au hasard (tel aurait pu être le cas si les deux mots étaient désémantisés). En l'occurrence, le cotexte permet de comprendre qu'en 11, l'énonciateur fictif adhère à la proposition faite dans un précédent tour de parole représenté de voir « ça » le lendemain. En revanche, en 12, l'énonciateur fictif dément qu'il pourrait ne pas être le « pote » tel que suggéré dans un précédent tour de parole représenté. Ainsi, *ouais* et *non* permettent à l'interlocuteur de restituer le positionnement de l'énonciateur fictif par rapport à l'énonciateur actuel au moment de l'échange initial, du moins tel que ce dernier le représente. Il n'est donc pas question d'une désémantisation au profit d'une fonction strictement grammaticale. Si ce n'est pas le sens initial exact du terme qui est mis en jeu, il contribue à déclencher une procédure interprétative particulière.

On peut dès lors attribuer aux éléments tels que *ouais* la fonction pragmatique de participer à la mise en scène du discours représenté.

Néanmoins, l'accès à la mise en scène n'est pas direct comme ce pourrait être le cas dans un écrit normé où l'auteur pose explicitement le décor :

11') Après il a acquiescé : « t'inquiète on verra ça demain ».

12') Et après la nuit, il m'appelle pour démentir : « t'inquiète tu es mon pote et tout tu es comme mon frère ».

La présence de *ouais* ou *non* implique que l'interlocuteur, bien que guidé, saura restituer la mise en scène relativement à ce qu'il sait de la situation initiale.

Comme pour les particules d'extension, la procédure interprétative déclenchée par ces éléments appelle le recours à des informations implicites qui doivent être partagées et une forte collaboration des interactants (une certaine connivence donc). On peut ainsi dire que les énoncés du type 8, 9, 11 et 12 illustrent une façon de représenter du discours lorsque les interactants ont en partage une certaine connaissance de la situation initiale mais qui n'est pas suffisante pour que l'on puisse se passer d'un guidage lors de la restitution du discours représenté. Partant, il est difficile d'envisager l'équivalence des énoncés 8/8', 11/11' et 12/12', selon un rapport hiérarchique qui poserait les énoncés (*) comme la forme correcte. Chaque forme se particularise et s'autonomise en s'élaborant à partir d'unités dont le sens a à voir avec le partage d'informations et la collaboration des interactants au moment de l'échange. Il est alors possible de caractériser les éléments tels que *ouais* ou *nanana* dans la construction du discours rapporté sur des arguments linguistiques, sans se limiter au fait qu'ils sont des indices d'un quelconque type de contexte caractérisé par des paramètres objectifs, en éclairant la spécificité de leur sens et de leur fonction. En l'occurrence, ces éléments participent de la signification des énoncés au même titre que les autres unités, par le déclenchement de procédures interprétatives particulières. Ce qui les distingue repose sur les conditions de mise en œuvre de ces procédures : elles requièrent une connivence suffisante des interactants. Une telle caractérisation permet de comprendre leurs occurrences dans certaines situations d'interaction et non dans d'autres, sans faire intervenir des considérations

normatives. Si ces éléments ne sont pas pertinents dans la formation du DR dans des productions illustrant la forme standard, c'est parce que ces dernières sont théoriquement une adaptation de la langue à des situations d'interaction illustrant une grande distance communicationnelle.

2. *Propos sur les pronoms (?) on et ça*

« Si, en effet, la signification lexicale de certains termes référentiels suffit, en principe, à déterminer le référent des termes en question, ce n'est pas le cas pour d'autres termes référentiels. Dans la terminologie de Milner, on dira que les premiers sont autonomes référentiellement alors que les autres sont privés d'autonomie référentielle, le terme autonomie référentielle désignant justement la possession de la signification lexicale et la capacité d'une expression qui en est pourvue à déterminer, par elle-même, son référent. » (Moeschler & Reboul, 1994 : 134)

En tant qu'unités référentiellement non-autonomes, dépendantes du cotexte ou du contexte, les pronoms peuvent, comme le discours rapporté, constituer des observables particulièrement intéressants pour mettre en lumière l'intérêt d'une prise en compte de la situation d'interaction dans l'objectif d'en caractériser le fonctionnement. Le fait que ces mots aient un sens procédural et non référentiel, c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas un accès direct à un référent objectivement identifiable, impose de s'interroger sur les ressources dont disposent les interactants pour interpréter un énoncé. Celles-ci peuvent être explicitement données par le cotexte, le contexte (en tant qu'il n'est qu'une partie de la situation d'interaction, voir supra) et/ou dans la mémoire discursive partagée par les participants à l'échange⁴⁸. On peut ainsi reprendre les termes de Benveniste et considérer que le problème des pronoms « est un problème de langue parce qu'il est d'abord un problème de langage » (1966 : 251).

2.1. *On, ça et les pronoms*

Pour la réussite de l'acte communicatif, le repérage de la référence actuelle des pronoms, qui n'ont pas de référence virtuelle propre (Milner, 1978), doit être rendu possible. Dit autrement, l'emploi d'un pronom est pertinent et efficace si le locuteur/scripteur prend la mesure de la connivence qu'il entretient avec l'autre pour

⁴⁸ Les éléments du cotexte et du contexte enrichissent la mémoire discursive partagée. Cependant, elle peut également être constituée d'éléments qui ne sont pas nécessairement appréhendables au moment de l'échange mais qui sont connus des interactants en présence.

décider ou non de rendre plus ou moins explicite l'accès à l'information qu'il transmet. Lorsque la situation d'interaction illustre la distance communicationnelle au point où l'appréhension du contexte n'est pas partagée, il est indispensable de faire figurer explicitement, en cotexte, l'antécédent. On voit ainsi que la façon d'élaborer un texte/un énoncé dans lequel on repère des pronoms est conditionnée par les paramètres contraignants et constitutifs de la situation d'interaction. Que l'on soit dans une perspective normative, prescriptive ou tendanciellement plus objective, il est toujours question de considérer le pronom comme un « être linguistique incomplet » (Milner, 1989 : 354), donc toujours question de considérer les savoirs partagés ou non par les interactants⁴⁹.

Néanmoins, deux (supposés) pronoms ne bénéficient pas du même traitement par la grammaire. La caractérisation de *on* et *ça* échappe à ce qui semble être commun à tous les autres pronoms. Alors qu'on sait décrire la procédure qui permet l'accès à la référence actuelle d'un pronom tel que *elle*, en passant par le repérage de la troisième personne, du féminin, du singulier rapporté au sens global de l'énoncé, lorsqu'il s'agit de *on* ou *ça*, ce n'est pas l'information procédurale que l'un ou l'autre véhicule en propre qui est mise en avant mais celle d'autres pronoms dont ils seraient les substituts. Tel est notamment le cas aussi bien dans *Le Bon usage* de Grevisse (désormais BU) que dans *La grammaire d'aujourd'hui* d'Arrivé, Gadet & Galmiche (désormais GA). Le choix de ces deux ouvrages n'est évidemment pas anodin puisque l'un s'impose comme la référence dans le domaine de la grammaire normative, quand l'autre affiche son ouverture, ne pas s'en tenir à l'usage académique : « on n'a pas hésité à signaler sans excès de timidité, les spécificités, notamment à l'oral des différents registres de langue » (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 14)⁵⁰.

⁴⁹ On notera cependant une exception : dans la pratique scolaire, il n'est pas rare que, sous prétexte d'amener les élèves à la maîtrise du langage d'évocation (voir infra), il leur soit demandé de produire des énoncés où figurent explicitement l'antécédent, quelle que soit la situation d'interaction.

⁵⁰ A ma connaissance, il n'y a pas de grammaires actuelles qui affichent et assument de façon aussi nette son ouverture aux différents « registres de langue ». C'est pourquoi, en dépit de ses 30 ans, j'ai choisi cet ouvrage face au BU (même si l'annonce n'est peut-être pas exactement fidèle à ce que la GA propose effectivement).

Concernant *on*, les deux ouvrages se distinguent au niveau de sa catégorisation : dans le BU, *on* est présenté comme un pronom indéfini alors que, dans la GA, il apparaît à la rubrique des pronoms personnels. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de décrire l'information procédurale véhiculée, *on* renvoie, dans les deux cas, aux autres pronoms personnels (l'emploi de *on* étant alors motivé par un souci stylistique) ou à sa « définition totalisante » (Leeman, 1994 : 81). Cela ne dit rien de son sens procédural, ce qui permettrait notamment de mettre en relation la forme singulier de *on* et le référent visé.

Ça, quant à lui, ne bénéficie pas d'entrée spécifique dans le BU : sa description est indissociée de celle de *cela*. Dans la GA, *ça* ne bénéficie pas davantage d'un traitement particulier. Il y est présenté dans la catégorie des formes composées du pronom démonstratif, aux côtés de *ceci* et *cela*. Les auteurs justifient ce choix ainsi :

« La forme *ça* n'a pas morphologiquement l'aspect d'une forme composée. Toutefois ses emplois sont ceux des formes composées. *Ça* est d'ailleurs historiquement issu de *cela*, peut-être historiquement sous l'influence de l'adverbe *çà*. ».

Pas plus que pour *on*, il n'est fait mention d'une spécificité du sens procédural de *ça*, ce qui permettrait de distinguer son fonctionnement de celui de *cela*. Pourtant, nombreux sont les exemples où les équivalences *on*/un autre pronom personnel et *ça/cela* sont tout à fait discutables. Soit l'exemple suivant : *On se téléphone demain* vs *Nous nous téléphonons demain*. Dans un cas, on comprend que A téléphonera à B, alors que dans l'autre, on pourrait penser (ce qui serait absurde) que AB téléphoneront à AB. Soit cet autre exemple : *Et les vélos en libre service, comment ça marche à Paris ?* vs *Et les vélos en libre service, comment cela marche à Paris ?*. Dans un cas, on peut entendre un questionnement sur le mode d'emprunt et de paiement des vélos en libre-service ou encore la popularité du système, alors que dans l'autre, il pourrait s'agir d'une interrogation sur la façon dont on fait du vélo (en libre-service) à Paris. Vraisemblablement, *on* et *ça* ont chacun un sens qui leur est propre. Pour en rendre compte, il apparaît nécessaire de rompre avec les méthodes descriptives traditionnelles, comme le suggère Cappeau, à propos de l'observation du fonctionnement des indéfinis :

« Jusqu'ici le raisonnement suivi a consisté à partir de listes connues (présentes dans les grammaires) et à vérifier quelles unités se rencontraient ou pas dans des corpus. C'est une démarche qui ne permet de repérer que des faits connus et qui finalement traite les corpus comme de simples réservoirs d'exemples qui vont illustrer des classements conçus auparavant. Une autre approche consiste à accorder une place plus centrale aux données et à rechercher les formes ou les structures qui peuvent être pertinentes. Dans ce cas, les données guident la découverte. » (2008b : 76).

2.2. En quête du sens de *on*...

Sur le plan référentiel, *on* semble pouvoir évoquer toutes les personnes, de *je* à *tout le monde*. Pour autant, *on* ne lui connaît qu'une forme singulier, masculin et il ordonne la marque de l'accord verbal à la troisième personne. De fait, il est difficile de maintenir une caractérisation restreinte à son équivalence avec *nous*. On en voit les limites dans l'énoncé suivant :

(13) E : Beaucoup d'incendies ?

I : Moins maintenant par un moment *on* avait un pyromane qui trainait dans notre coin. (Extrait de l'enregistrement ESLO2 présenté dans la partie précédente)

Ici, le remplacement par *nous* permettrait d'indiquer que le *pyromane* est inclus dans le groupe visé par *nous*, la locutrice et son équipe de pompiers volontaires. Ce n'est évidemment pas le cas, *on avait* est en fait bien plus proche de *il y avait* que de *nous avions*, sans pour autant en être un exact équivalent. Contrairement à *il y avait* où le pronom *y* entraîne le repérage d'un référent localif ou temporel, *on* n'évoque pas strictement le référent, l'équipe de pompiers. Il est davantage question de référer au champ d'action de l'équipe : l'équipe de pompiers avait affaire à un pyromane, dans le cadre de ses activités. Cette remarque va dans le sens du constat que *on* ne peut apparaître qu'en position sujet. Avec *on* le référent impliqué dans son interprétation est indissociable d'un procès. On peut ainsi être conduit à penser que s'il y a bien un antécédent à rechercher pour interpréter *on*, ce ne sont pas les caractéristiques sémantiques de ce dernier qui sont activées mais plutôt sa mise en action/en état. Dès lors, peu importe que cet antécédent soit singulier, pluriel, masculin, féminin,

de première, seconde ou troisième personne. Cela pourrait expliquer que *on* ne varie pas morphologiquement.

Le sens procédural de *on* n'est donc pas à l'image de celui des pronoms. Si *on* est bien un « être linguistique incomplet », référentiellement non-autonome, il n'a pas la référence actuelle au sens de Milner, qui, une fois activée, permet aux autres pronoms de fonctionner comme des noms. *On* ne renvoie pas à un ou des être(s) pour ce qu'il(s) est ou sont mais pour ce qu'il(s) fait ou font. On aurait ainsi une fonction davantage prédicative que thématique. C'est de cette façon que l'on expliquerait par exemple que *on* ne peut pas apparaître en position disloquée (*On, on y va / Nous, on y va). Partant du fait que l'élément disloqué introduit le thème de l'énoncé (par exemple, Blasco-Dulbecco, 1999), on comprend que *on* ne puisse pas occuper cette position puisqu'il n'introduit pas de nouveau le thème (l'ensemble visé), il nous en dit quelque chose. En l'occurrence, il nous informe de sa composition : des êtres animés impliqués individuellement dans le procès du verbe recteur.

Ceci posé, on est en mesure d'émettre une hypothèse quant aux paramètres de l'interaction nécessaires à son emploi. Si, comme les pronoms, sa non-autonomie référentielle suppose que les interactants partagent la connaissance d'un antécédent, avec *on*, cette connaissance doit être suffisante pour que ledit antécédent soit envisagé pour sa capacité à être impliqué dans le procès du verbe. Avec les autres pronoms, la procédure interprétative est différente : elle s'appuie sur l'identification de marques formelles relatives au genre et au nombre pour orienter vers le référent. En somme, *on* est un « être linguistique » plus incomplet que les autres pronoms. On peut en déduire que l'interprétation de *on* repose sur une connaissance implicite plus fine de l'antécédent pour accéder au référent activé. Autrement dit, étant donné que *on* ne déclenche pas une procédure explicitement balisée par des marques formelles, son emploi est efficace si les interactants entretiennent une certaine connivence. On explique ainsi la haute fréquence d'occurrences de *on* dans les situations d'interaction illustrant la proximité.

Pour illustrer ces propos je prends pour exemple de nouveaux extraits de l'enregistrement du corpus ESLO, présenté dans la partie précédente (E1) pour montrer à quel point le partage d'informations implicites est nécessaire à la bonne compréhension des énoncés.

- (14) I : Donc euh des fois euh quand j'ai eu les résultats parce que j'ai pas pu aller avec eux.
J'ai a je suis j'ai vu les euh **on** m'avait envoyé par Internet les résultats euh.
Et quand **on** voit qu'il nage aussi bien que les nageurs valides des fois euh.
- (15) I : Et donc j'avais mon autre collègue qui restait euh sur la plage et euh.
Toutes les euh ouais **on** les laissait cinq dix minutes dans l'eau et hop **on** alternait euh.
Ceux qui voulaient retourner dans l'eau ceux qui voulaient pas.
On a fait une veillée aussi sur le plage **on** a regardé le coucher de soleil euh.
- (16) I : Et je lui ai ressorti une petite blague.
Parce que quand **on** était au zoo de la Palmyre elle me fait est-ce qu'**on** peut toucher les animaux donc je lui dis non **on** ne touche pas les animaux euh.
C'est marqué partout à l'entrée.
- (17) I : Le euh je tiens au mot volontaire parce que bénévole tu es pas rémunéré et volontaire **on** a une.
Euh ce qu'**on** appelle des vacances.
E : D'accord.
I : Donc **on** est payé aux sorties qu'**on** fait.
E : Ok.

Dans ces quatre extraits, le remplacement de *on* par un autre pronom complique/modifie/rend impossible l'interprétation :

- (14') I : Donc euh des fois euh quand j'ai eu les résultats parce que j'ai pas pu aller avec eux.
J'ai a je suis j'ai vu les euh **elle** m'avait envoyé par Internet les résultats euh.
Et quand **elle** voit qu'il nage aussi bien que les nageurs valides des fois euh.

En 14' le pronom *elle* suggère le renvoi à un même référent dans les deux cas. Or, en 14, la/les personne(s) qui *envoie(ent) les résultats* ne sont pas les mêmes que celles qui *le voient nager*. Dans un cas, on évoque le personnel de l'administration d'une association sportive, dans l'autre, les éducateurs sportifs. L'accès à cette interprétation est rendu possible à condition d'être suffisamment impliqué dans l'interaction, c'est-à-dire qu'il y ait une forte collaboration des interactants. En l'occurrence, comme il a été montré dans la partie précédente, les locutrices

entretiennent une forte connivence, condition à une forte collaboration. Ainsi, en 15, les deux premiers *on* peuvent être interprétés comme renvoyant à la locutrice et son collègue et les deux derniers comme l'ensemble des animateurs et les enfants. En 16, le premier *on* renvoie à la locutrice et un enfant et le second renvoie à l'ensemble des visiteurs du zoo. Enfin, en 17, le premier et les deux derniers *on* renvoient aux pompiers volontaires alors que le second prend un caractère universel. Ces exemples montrent que ce qui importe dans la restitution du référent ce ne sont pas les traits identitaires des référents mais leur capacité à s'impliquer dans le procès du verbe.

Il devient dès lors difficile de maintenir *on* dans la catégorie des pronoms, telle que traditionnellement définie. Si *on* a bien affaire à un mot dépourvu de référence virtuelle, sa référence actuelle ne repose pas sur l'activation du référent posé par un antécédent mais sur une inférence : il faut savoir que tel humain est susceptible d'être/de faire.

2.3. En quête du sens de *ça*...

Si *ça* se distingue de *on* à différents niveaux (morphologique et syntaxique notamment⁵¹), la procédure interprétative qu'il déclenche relève du même principe⁵².

Comme le souligne Cadiot (1988, p. 174) :

« *Ça* ne peut être considéré comme une forme de reprise (anaphore) à l'identique, de cet antécédent supposé, mais bien plus comme la trace d'un accès propositionnel à sa référence (à ce dont l'antécédent « nous parle » dans un énoncé donné). Même lorsqu'il y a bien reprise, l'essentiel est que cette reprise (considérée ici comme un processus) ne traite pas son antécédent comme une « valeur », mais comme l'argument d'une ou plusieurs proposition(s) implicite(s), plus ou moins accessibles et variablement explicables. ».

⁵¹ Leur comportement face à la dislocation est un bon indicateur de leur différence.

⁵² *Ça* et *on* se distinguent également sur un autre point : il y a probablement (intuitivement) davantage d'emplois de *ça* qui entrent dans des constructions figées, à l'image de ce que Cappeau observe à propos des sujets de seconde personne dans les corpus oraux, ce qui l'amène à mettre en évidence « l'encadrement très fort de la liberté de construction des locuteurs ou l'appui sur des schémas en partie figés, sur des environnements contraignants ». (2004 : 89). Une étude sur ce point mériterait d'être entreprise pour confirmer l'hypothèse.

En somme, *ça* n'active pas la référence posée par un antécédent mais ce que l'on peut inférer. Considérons les deux énoncés suivants, extraits de forums de discussion sur Internet :

(18) kenfus : une pub Microsoft dans le «Monde diplo», ça vous choque ? (Extrait de <http://liberation.fr/page.php?Article=3361343>)

(19) JFC : Gainsbourg, Ferré, Brel, ça vous parle ? (Extrait de <http://liberation.fr/page.php?Article=353936>.)

En 18, ce qui est susceptible de *choquer* ce n'est pas *une pub Microsoft dans le «Monde diplo»*, mais le positionnement idéologique qu'une telle chose suppose. Pour accéder à cette interprétation de *ça*, encore faut-il avoir une connaissance suffisante du journal et de ce que représente Microsoft. En somme, l'emploi de *ça* est pertinent ici parce que Kenfus pense avoir affaire à des lecteurs avec qui il partage un certain savoir, donc une certaine connivence. Généralement, ne se rendent sur les forums thématiques que les personnes sensibilisées aux sujets traités (voir ce qui a pu être dit dans la partie précédente à propos de la relative proximité communicationnelle propre à certains forums). En 19, *ça* ne renvoie pas aux trois artistes pour ce qu'ils sont : la question n'est pas de savoir quel est leur âge, leur sexe, à quoi ils ressemblent... *Ça* renvoie à l'univers musical que les trois artistes portent. Là encore, pour en saisir la référence, il est nécessaire de connaître les artistes et d'être en mesure de voir dans leur association le balisage d'un courant de la chanson française. Autrement dit, la question posée par JFC s'adresse à des lecteurs à qui il attribue un savoir suffisant.

Même dans une situation illustrant une grande distance communicationnelle comme l'interaction entre l'auteur d'un roman et un lecteur anonyme, le sens procédural de *ça* peut être exploité, à la condition qu'il soit fait mention en cotexte de tous les éléments informatifs nécessaires à l'interprétation. La connivence ne repose alors que sur les savoirs explicitement évoqués dans le texte. Néanmoins, elle peut être suffisante pour que la procédure interprétative aboutisse, comme dans 20 et 21 :

(20) Et moi, les vêpres finies, j'attendais, en lisant dans la froide salle à manger, qu'elle ouvrit la porte pour me montrer comment ça lui allait. (*Le grand Meaulnes*)

En 20, *ça* n'active pas les vêtements que *elle* porte. Il s'agit, compte tenu de ce que l'on sait de l'histoire, de considérer l'allure, la prestance, que le port de ces vêtements lui confère.

(21) Ça pourrait bien être des bohémiens, avançait-il. (*Le grand Meaulnes*)

En (21), *ça* ne réfère pas aux personnes dont il est question quelques lignes plus haut dans le texte, mais à ce que l'on peut inférer à partir de la description que fait l'auteur de leur allure et de leur comportement. Contrairement à 20, ici la connivence entre l'auteur et le lecteur est sans doute plus forte puisque l'interprétation repose également sur le stéréotype du bohémien dans les représentations communes.

L'emploi de *ça* pour évoquer un/des humain/s est un effet de style exploité pour suggérer un certain mépris. Cela s'explique puisqu'il n'est plus question de considérer l'humain pour son humanité mais pour ce que l'on peut en dire. En 21, *ça* permet à l'auteur d'évoquer en substance le point de vue du personnage sur les bohémiens : ils ne sont pas envisagés comme des hommes mais comme un ensemble de caractères⁵³.

Cependant, l'emploi de *ça*, pour déshumaniser un individu peut ne pas relever d'un effet de style significatif d'un jugement sur ledit individu (pour ce qui est du français en France). Cette fonction peut s'avérer utile, notamment dans les discours scientifique où il est souvent question d'objectiver l'humain, comme on peut le voir en 22 et 23 :

(22) Et d'ailleurs au fond le premier homme providentiel premier homme providentiel a été une femme ça a été Jeanne d'Arc archétype féminin de ce mythe providentialiste. (ESLO2, Conférences)

⁵³ De la même façon, en déclenchant une procédure qui ne vise pas la récupération exacte d'un référent mais uniquement sa qualité à s'impliquer dans le procès d'un verbe, l'emploi de *on* atténue la spécificité du référent posé par l'antécédent. Là aussi, cette particularité permet un effet de style. Leeman (1994 : 81) affirme que *on* est « le moyen par lequel celui qui parle se masque, se fond dans une masse plus ou moins vaste, indéfinie ; *on* établit le cadre du discours anonyme, dont la validité est présentée comme valant relativement à une communauté. ». En l'occurrence, on peut aller plus loin et considérer que la communauté dont parle Leeman vise l'ensemble des humains en capacité d'être impliqués dans le procès du verbe.

- (23) Je crois que c'est Merleau-Ponty qui disait les chercheurs c'est comme les pirates ça prend ce que ça trouve. (ESLO2, Conférences)

En 22, bien que le cadre d'une conférence donnée à l'université constitue un paramètre qui tend à la distance communicationnelle, l'emploi de *ça* n'est pas incongru puisqu'il est supposé que tous les interactants connaissent l'histoire de Jeanne d'Arc. De fait, il est possible d'activer avec *ça* non pas la personne mais son action. En 23, *les chercheurs* ne sont pas davantage considérés pour leurs caractéristiques humaines mais pour leur façon de travailler supposément connue du public.

Partant, on comprend pourquoi *ça* est souvent associé à *tout*, notamment dans la constitution de la particule d'extension *tout ça* (Voir Bilger, 1989), puisqu'il renvoie aux items d'une liste (complète ou non⁵⁴), non pour ce qu'ils sont mais pour ce que leur mise en réseau permet d'inférer, comme dans les extraits suivants :

- (24) Dans une cité ils sont à Nanterre il y a beaucoup de rebeus il y a beaucoup de renois et **tout ça**. (MPF, Nanterre)
- (25) On a on a xx je crois on a plus le seum que nos grands-parents et **tout ça** la la comment ils les ont mal traités et **tout ça**. (MPF, Nanterre)
- (26) Et des collaborations comme je dis entre euh donc des doctorants de Polen qui sont intéressés sur l'histoire orléanaise donc avec les textes et **tout ça** donc pour arriver euh à une bon à un semblant de à X à un début de conclusion sur cette histoire là. (ESLO2, Conférences)

En 24, *tout ça* permet d'accéder à *toutes les personnes issues de l'immigration résidant dans les quartiers populaires*. Cette interprétation est possible si l'on partage avec le locuteur le sens de *rebeus* et de *renois*⁵⁵ et qu'on est en mesure de les associer pour n'activer que certains traits caractéristiques communs aux deux référents. En 25, la première occurrence de *tout ça* ne renvoie pas à l'ensemble des *grands-parents* des « jeunes de cités » mais à un groupe élargi à tous les Algériens en âge d'avoir été victimes de la guerre d'Algérie. Là encore, l'interprétation est conditionnée par un savoir partagé sans quoi on ne peut expliquer la présence de *tout ça* qui serait alors

⁵⁴ Voir la partie précédente.

⁵⁵ En l'occurrence, il ne suffit pas de déverlaniser les termes pour en saisir le sens. *Rebeus* et *renois* ne renvoient pas à tous les *beurs* et tous les *noirs* mais exclusivement ceux qui vivent dans les cités des quartiers populaires.

redondante. On peut faire la même observation en 26. Bien que l'on soit dans une situation qui, au niveau macro, relève de la distance communicationnelle, donc ne permet que peu de connivence entre les interactants, au niveau micro, on s'aperçoit qu'à ce moment du discours, le locuteur élabore son propos en s'appuyant sur des savoirs partagés. En l'occurrence, vraisemblablement, le conférencier suppose s'adresser à un auditoire qui peut se représenter quelle peut être la nature des objets anciens nécessaires à l'historien pour tirer des conclusions. *Tout ça* n'est donc pas redondant, il n'évoque pas l'ensemble des textes, mais tous les éléments qui, aux même titre que les textes anciens, permettent de renseigner les chercheurs.

Alors que le sens procédural de *ça* est proche de celui de *on*, son comportement dans l'énoncé, notamment la possibilité de l'employer en position disloquée, le spécifie (*On, on y va / Ça, ça y va). Si on attribue à *on* une qualité prédicative, *ça* semble pouvoir constituer directement un thème. Cependant, contrairement aux pronoms « classiques », ce thème n'est pas donné après récupération du référent évoqué par l'antécédent, mais après transformation de ce dernier compte tenu de ce que l'on infère à son sujet : la référence activée par *ça* constitue une réalité nouvellement introduite qui s'autonomise.

2.4. Les effets de l'idéologie du standard sur les emplois de *on* et *ça*

Ces interprétations sont, me semble-t-il, à la portée de tous les locuteurs francophones, minimalement les Français. Il n'y a pas d'équivalence des sens de *on* / *ça* et *nous* / *cela*. Alors, pourquoi les grammaires n'envisagent-elles pas *on* et *ça* indépendamment d'autres pronoms ? De façon plus ou moins explicite, selon qu'on se positionne dans un cadre normatif et prescriptif ou non, l'argumentation s'articule autour de la question des registres de langue ou de l'opposition oral/écrit. Les équivalences tiennent parce qu'on pose d'emblée qu'il est possible de dire la même chose avec des unités différentes, parce que les catégories telles que l'âge, l'origine géographique, le sexe, le contexte... ou le medium changent. Or, au moins dans le cas de *on* et *ça*, on voit qu'il n'y a pas, chaque fois (jamais ?), d'équivalence et que la place attribuée à la variation dans la description grammaticale empêche de faire cas

du véritable sens procédural de ces deux mots. Il est dit par exemple dans le BU que *on* peut être « sans nuance particulière » un « concurrent de *nous*, surtout dans la langue parlée familière » (1993, 13^{ème} ed. : 1101). Dans la GA, on peut lire à propos de *ça* : « Dans l'usage oral contemporain, *ça* tend à se substituer à *cela* » (1986 : 211). De fait, nul besoin de chercher une spécificité à *ça*.

Ceci est si bien intégré qu'il n'est pas rare de voir *ça* prononcé, transcrit *cela* lorsqu'il y a lieu de le faire comme dans l'exemple suivant où le passage de l'un à l'autre n'est pas envisagé comme susceptible d'entraîner une modification du sens de l'énoncé. La transcription en question apparaît sur la page internet d'une chaîne en ligne dédiée à l'équipe de football de Lille, *footlille.com*⁵⁶, en ouverture d'une interview filmée d'un joueur de football. Dans cet échange, le journaliste interroge le joueur sur les performances de son équipe à la suite d'une rencontre importante, ce qui le conduit à produire : « Oh je crois je crois que pour les têtes je crois que ça va ça va faire du bien ». Comme on peut le voir sur l'image, cet énoncé est repris sur la page d'ouverture mais transcrit : « Cela va faire du bien dans les têtes ».



Les guillemets laissent supposer une transcription fidèle à l'énoncé tel qu'il a été effectivement prononcé. Or, de nombreuses modifications sont apportées, dont le passage à *cela*. Cappeau, dans un article de 1999, s'intéresse précisément à ce qu'il nomme des « retouches » dans les transcriptions (à visée non scientifique, comme les sous-titres). Son étude porte sur les retouches apportées aux éléments en position sujet et précisent à leur propos :

⁵⁶ http://www.dailymotion.com/video/xu54rd_florent-balmont-apres-losc-ajaccio-cela-va-faire-du-bien-dans-les-tetes_sport

« il est difficile de déterminer si la version sous-titrée est établie après une perception déformée de la production orale (la variation repose sur la substitution de séquences sonores brèves et non accentuées) ou dans un souci de ne pas dévaloriser le locuteur interrogé (le journaliste choisirait alors de représenter une séquence plus conforme aux habitudes de l'écrit). » (1999 : 230-231)

Dans l'exemple proposé, la retouche semble davantage relever de la seconde explication avancée par Cappeau. Il est peu probable que le passage à *cela* ne relève pas d'une forme d'hypercorrection. L'usage de *cela* n'est en fait pas pertinent : ce n'est pas la dernière victoire de l'équipe qui *va faire du bien dans les têtes* mais ce qu'elle apporte compte tenu de ce qui est supposément su de l'histoire de l'équipe. Cependant, le contexte dans lequel est produit cet écrit, notamment les enjeux communicatifs, peut conduire à s'interroger sur le rapport entre la valorisation du locuteur et la représentation d'une « séquence plus conforme aux habitudes de l'écrit ». Quel est l'intérêt, sur le plan communicatif, de valoriser de cette façon un joueur sur un site dédié à une équipe de football en particulier, destiné à des supporters ? Le contexte n'échappe évidemment pas aux codes communs du marché linguistique, cependant, la norme locale (cf. 1^{ère} partie) permet d'évaluer la légitimité du locuteur selon d'autres critères. Il semble que le passage à l'écrit suffise pour soutenir l'équivalence du sens de *ça* et *cela*. Cet exemple conduit à penser qu'il se peut que la retouche soit exclusivement motivée par le medium sans effet des représentations sociales.

Ainsi, *on* et *ça* sont envisagés comme des indices du passage à une « variété » (un registre) particulière. Les travaux sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en français L2⁵⁷ voient l'usage de *on* ou *ça*, en lieu et place de *nous* et *cela*, comme un marqueur d'un niveau relativement avancé (voir Rehner, Nadasdi & Mougeon, 2003, Dewaele, 2002, ou encore Coveney, 2000)⁵⁸. Il ne fait donc aucun

⁵⁷ La question ne se pose pas pour le français langue dite maternelle puisque cette dimension de la maîtrise de la langue est ignorée dans la démarche pédagogique, comme je tente de le montrer dans la troisième partie.

⁵⁸ Ces études portent sur le couple *on/nous*. A ma connaissance, il n'y a pas d'équivalent pour le couple *ça/cela*. Etant donné qu'il est traditionnellement considéré que *ça* est la contraction de *cela*, je fais l'hypothèse que le passage de l'un à l'autre est considéré comme un effet du passage de l'écrit à l'oral.

doute que même lorsque les études intègrent un point de vue sociolinguistique, l'équivalence des sens est maintenue. Or, s'il est vrai que l'on trouve davantage de *on* et de *ça* que de *nous* et de *cela* à l'oral, la variation du médium (voire du registre) constitue-t-elle un argument suffisant pour les caractériser ?

Le positionnement théorique face à la variation, a fortiori face à la norme, semble influencer en surplomb la description grammaticale (lorsqu'elle est prise en compte), comme si elle était dissociable de la réflexion sur la langue. De fait, les études qui s'intéressent à la caractérisation en propre de *on* et *ça*, dans une perspective descriptive, non normative, permettent d'en saisir le fonctionnement dans le système linguistique (par exemple pour *on* : Boutet, 1986 ; Viollet, 1988 ; Mazière, 1994 ; Salazar Orvig, 1994 ; Detrie, 1998 ; Rabatel, 2001 ; Narjoux, 2002 ; et pour *ça* : Jeanjean, 1983 ; Cadiot, 1987 et 1988 ; Maillard, 1989 ; Guenette, 1997 ; Neveu, 1998 ; Druetta, 2001) mais ne mettent pas en perspective d'expliquer pourquoi certaines situations sont plus favorables que d'autres à leurs emplois. Elles n'offrent donc pas d'arguments pour rompre avec l'idée qu'ils seraient indissociables d'une variété, d'un registre de langue ou du caractère oral ou écrit d'une production.

En revanche, si l'on ne dissocie pas l'analyse des données de la situation d'interaction dans laquelle elles sont produites, si les paramètres situationnels sont intégrés à la réflexion, on se donne la possibilité de mettre au jour certaines caractéristiques qui permettent d'expliquer l'usage. En l'occurrence, *on* et *ça* ont en commun d'être des mots dont le sens procédural oriente vers des savoirs implicites. Leurs emplois sont donc conditionnés par un certain degré de connivence des interactants : pour que leur référence actuelle soit pertinemment interprétée, il faut que les interactants partagent un certain savoir, un certain point de vue ou certaines expériences. Il n'est donc plus question de faire intervenir les registres de langue, encore moins le caractère médial de la production. Il n'y a là aucun argument pour soutenir l'existence d'un bon usage absolu.

Il ne retient pas plus l'attention que la disparition du *e* dans *je suis*. Au mieux, il constitue un indice de la maîtrise d'un oral fluide et assuré.

3. Conclusion : Vers une description grammaticale 2.0 ?

Il n'est possible de proposer de telles caractérisations qu'à la condition de s'affranchir d'une conception de la variation qui s'organise en registres et/ou qui met au premier plan le médium avec une approche dichotomique du couple oral/écrit. Partant, on peut avec Gadet se demander : « Peut-on encore parler de variation ? »⁵⁹. Du moins, on ne peut pas en parler dans les termes traditionnellement convoqués.

Ce que montrent les modestes études sur le DR, on et ça présentées signale à quel point les outils de la description grammaticale ne sont pas adaptés à une prise en charge de la langue dans son ensemble. C'est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de phénomènes syntaxiques. En comparaison avec ce qui se passe au niveau phonologique, Laks (2002 :5-6) rappelle que :

« Au plan syntaxique, c'est la norme qui se livre d'abord. Quel qu'en soit le caractère composite et parfois contradictoire, c'est elle qui fait référence; c'est contre elle que les usages et les variantes doivent être légitimés³. La variation des usages y est donc bien seconde, toujours en péril d'incongruité ou de faute. »

Au regard de ce qui vient d'être vu, considérer les mots tels que *ouais* dans la construction du DR comme relevant des « fantaisies » de l'oral ou considérer que *on* et *ça* sont des pronoms comme les autres est un aveu des limites de l'appareillage grammatical traditionnel. C'est ce qui pousse ceux qui s'intéressent aux formes non-standard, notamment révélées par la possibilité d'observer l'oral, à proposer des catégories spécifiques. On pense par exemple au recours (inévitables) au cadre de la macrosyntaxe (Blanche-Benveniste, 1990, 2002 ; Berrendonner, 1990, 2002) pour décrire la segmentation dans les données autres que celles illustrant les écrits standard. Comme le rappelle Benzitoun & Sabio (2010) :

« les types de relations que l'on observe dans chacun de ces modules d'organisation [micro- et macrosyntaxe] sont si différents et les critères qui guident la description si éloignés qu'il nous paraît indispensable de renoncer à la phrase conçue comme une unité grammaticale stable, pour

⁵⁹ Titre de la conférence donnée dans le cadre du colloque AFLS 2014, organisé à l'université du Kent, les 25, 26 et 27 juin 2014.

assumer au contraire cette forme d'« instabilité » induite par l'interaction entre micro- et macrosyntaxe. »

La différence tient aux ressources et contraintes propres à chacun des types de situations d'interaction : si la segmentation du discours en phrases (au sens traditionnel) est rendue possible et pertinente dans certaines situations illustrant la distance communicationnelle, comme celles donnant lieu à la production d'écrits standard, ce n'est pas le cas dans les situations où les interactants communiquent dans l'immédiateté et disposent d'autres ressources pour segmenter le discours (la prosodie, l'alternance de tours de parole, les informations partagées qui permettent des segmentations qui pourraient paraître anticipées, du point de vue microsyntaxique). De la même façon, il est possible de décrire les unités traitées ici à un niveau d'analyse spécifique, distinct de celui adopté pour les écrits standard. On peut ainsi recourir à des catégories et une terminologie qui vaut exclusivement pour les productions dans lesquelles elles apparaissent.

N'y a-t-il pas le risque de maintenir la conception dichotomique qui oppose les formes standard et les autres ? Cette question en appelle une seconde : Est-il possible d'envisager une description grammaticale qui prenne en charge toutes les formes ?

Bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour la description des formes non standard il pourrait être intéressant de poser les bases d'une grammaire sous l'influence d'une conception de la variation décloisonnante ⁶⁰. On assiste, à travers les questionnements inhérents à certains travaux contemporains, aux prémices d'un nouvel état de la description grammaticale, celui qui consiste à rompre avec l'idéologie du standard pour proposer une nouvelle grille de lecture de la langue.

Libéré de l'absolue correction du bon usage, on peut envisager une compétence sociolinguistique raisonnable et raisonnée : *ouais*, *on* ou *ça* ne sont effectivement pas toujours pertinents mais sans doute bien plus que ce que l'on se représente. Il n'est

⁶⁰ Je m'inspire ici du titre de la journée d'étude organisée par Paul Cappeau, à l'université de Poitiers, le 10 avril 2015 : « Une grammaire sous l'influence de l'oral », où il était question de se demander dans quelle mesure l'observation des données orales (non standard) peut enrichir/faire évoluer la description grammaticale traditionnelle pour tendre à « une vision globale d'une syntaxe du français qui prendrait fortement appui sur la langue parlée » (extrait du texte de présentation de la journée).

pas question de nier la valeur symbolique de certaines formes, le fait qu'en dépit des paramètres situationnels tendant à la proximité, il est parfois plus opportun de recourir à la forme standard. Cependant, cet aspect de la variation relève strictement des conventions sociales et devrait être pensé comme tel. Autrement dit, on peut reconnaître deux composantes de la compétence sociolinguistique : l'une qui relève de la compréhension de la langue en situation, l'autre qui relève de la compréhension de la langue en société.

Partant, se pose la question du rôle de l'école. Le développement de la seconde compétence ne relève pas exclusivement de l'enseignement scolaire : ce sont les expériences d'interactions sociales qui permettent de prendre la mesure du pouvoir symbolique de certaines formes. Là se jouent les inégalités. N'est-il pas illusoire, voire contreproductif, de penser que l'école pourrait y remédier ? S'il revient à l'école de donner à tous les élèves les outils de la maîtrise de la forme légitime, elle n'a pas les moyens d'en faire saisir le sens social qui n'est appréhendable que par l'expérience. Peut-être est-il temps de décharger l'école d'objectifs inatteignables en convoquant d'autres instances ? Concernant la première compétence, son développement devrait passer par une description de la langue qui ne se fonde pas sur une théorie de la variation idéologiquement orientée afin de proposer aux élèves un discours sur la langue qui soit un discours sur leur langue. Comme je tente de le montrer dans la dernière partie, bien que l'objet d'enseignement soit, et doive rester la forme standard, sa description devrait permettre de comprendre son fonctionnement en fournissant des outils qui puissent être réinvestis hors des murs de l'école.

3^{ème} partie : Enseigner...

0. Introduction

C'est dans cette ultime partie que j'aborde centralement la question de l'enseignement. Cependant, cette question se pose dès le début de ma démarche réflexive. Je peux aller jusqu'à dire que j'envisage l'intérêt des fruits de ma réflexion sociolinguistique parce que j'y vois des « savoirs savants » qui, à terme, devraient être transposés en « savoirs enseignés ». Les enjeux sociaux de l'enseignement de la/les langue/s sont à ce point importants qu'ils ne devraient pas échapper aux problématiques qui balisent le champ de la sociolinguistique.

De fait, ils n'y échappent pas lorsqu'il s'agit d'aborder des situations de plurilinguisme, lorsqu'il s'agit de se demander comment enseigner une langue en contact avec d'autres. Nombreux sont les travaux qui portent sur l'enseignement, dans les pays où cohabitent différentes langues, accordant une place aux questions soulevées par la sociolinguistique. On assiste, depuis plusieurs années maintenant, à une (relative) reconnaissance des recherches sur le sujet au niveau institutionnel (cf. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

Mais n'y a-t-il pas lieu de croiser les champs de la didactique et de la sociolinguistique pour aborder la problématique de l'enseignement des langues (dites) maternelles ? Dès lors que l'enseignement se donne pour objet une langue vivante, comme c'est le cas pour la France, ne peut-on pas considérer que les questionnements autour de la variation devraient participer, autant que ceux strictement grammaticaux, de la réflexion didactique ?

Dans cette troisième partie, je tente de montrer comment l'enseignement de la langue dite maternelle dans les écoles françaises contourne traditionnellement la question de l'hétérogénéité de la langue. Il me semble que ce qui est vrai pour les situations où des langues cohabitent (c'est le cas aussi en France), vaut pour la

cohabitation de différentes formes de langue. Cela revient à se demander comment enseigner un modèle de langue socialement légitime compte tenu de l'hétérogénéité des pratiques.

On peut regretter que l'idéologie d'un bon usage unique de la langue ne soit guère questionnée, à l'heure où, en France, suite aux événements de janvier 2015, les instances gouvernementales remettent sur le tapis l'enseignement du français, considérant qu'il n'est pas suffisamment efficace pour que « tous les enfants de la République » se sentent « pleinement chez eux dans la langue française »⁶¹. Lesdits enfants de la République ne sont-ils pas de fait chez eux dans la langue française ? Vraisemblablement, non, puisque la langue n'est pensée qu'en tant qu'elle se réalise sous sa forme standardisée.

Certes, l'égalité des citoyens est conditionnée à la diffusion généralisée de la forme légitime. Mais l'égalité s'entend aussi dans un mouvement inverse, celui qui donne à chacun la possibilité de contribuer à alimenter le réservoir des référents communs. Autrement dit, s'il est indispensable de donner à tous les individus les moyens d'accéder aux savoirs socialement valorisés, la forme standard du français en premier lieu, il est tout autant indispensable de reconnaître que ces savoirs ne configurent pas la communauté dans son ensemble.

Ma démarche intègre ainsi ces deux mouvements : enseigner une même forme de la langue à tous les élèves et rendre compte de l'hétérogénéité de la langue. Il me semble que le paradoxe peut être assumé si le discours scolaire ne se fonde pas sur l'idée d'un bon usage absolu mais propose des arguments raisonnés et raisonnables pour donner du sens à l'objet d'enseignement. Je fais l'hypothèse que ce n'est possible qu'à la condition de donner aux élèves les moyens d'inscrire cet objet dans le champ des possibles de langue, c'est-à-dire sans lui attribuer un caractère exclusif.

⁶¹ Extraits du rapport de la réunion ministérielle du 6 mars 2015 : « Égalité et citoyenneté : la République en actes », disponible en ligne (http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/03/06.03.2015_synthese_comite_interministeriel-egalite-citoyennete-la_republique_en_actes.pdf)

Dans un récent article en ligne, Alain Bentolila⁶² appelle de ses vœux une rupture avec

« des décennies d'hypocrisie au cours desquelles nombreux ont été ceux qui, linguistes, sociologues, journalistes bien-pensants, ont souligné le dynamisme, la créativité et la valeur identitaire de la langue des cités en feignant d'ignorer l'enfermement auquel cette minoration linguistique conduisait. »

S'il y a un point sur lequel je m'accorde avec ces propos, c'est sur la notion d'enfermement. Rapporté à la question scolaire, il y a une vraie difficulté à transmettre le modèle de référence dans certains milieux, notamment parmi les plus populaires. Mais pourquoi n'envisager l'étanchéité que du point de vue des élèves concernés ? Pour qu'il y ait enfermement, les forces bloquantes sont nécessairement partagées. De fait, la reconnaissance du « dynamisme », de « la créativité » et de « la valeur identitaire de la langue des cités », entre autres langues et formes de langue, comme participant d'un tout dans lequel on situe la forme légitime, est une façon d'envisager une ouverture.

Ces « décennies d'hypocrisie » ne sont pas vaines : elles ont permis de mettre en lumière un aspect de l'évolution du français. Une approche sociolinguistique de l'enseignement du français langue dite maternelle n'est pas contreproductive. Au contraire, elle devrait permettre d'enrichir la réflexion sur la façon d'envisager la transmission de la forme légitime compte tenu de la réalité des usages et des pratiques des locuteurs⁶³. De mon point de vue, cela passe par une affirmation dans le discours scolaire du caractère vivant du français, par un éclairage sur la façon dont il entretient une certaine idéologie qui a notamment pour effet de distinguer en maintenant en marge certains élèves, et par des propositions de transpositions didactiques des savoirs sur la variation de la langue.

⁶² <http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2015/03/09/31001-20150309ARTFIG00270-agence-de-la-langue-francaise-les-conseils-d-un-linguiste-a-manuel-valls.php>

⁶³ Dans une certaine mesure, l'ouvrage de Ball (2000), en proposant une description grammaticale du français non-standard (« colloquial french »), poursuit cet objectif.

Cette troisième partie intègre les réflexions présentées dans les textes et communication publics suivants :

- Textes

- Boulton A., Canut E., Guerin E. & Tyne H. (à paraître), « Corpus et appropriation de L1 et L2 », *LINX* n°68-69.
- Buson L. & Guerin E. (2014), « Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation. Enjeux sociolinguistiques et didactiques : Introduction », *LIDIL* n° 50, 5-15.
- Guerin E. (2014), « Le français, langue (dite) maternelle est-il une 'langue vivante'? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire », *LIDIL* n°50, 147-168
- Guerin E. (2013), « La validité de la notion de 'handicap linguistique' en question », *Le français aujourd'hui* n°183, 91-104.
- Cadet L. & Guerin E. (2012), « FLM, FLS, FLE... au delà des catégories », *Le français aujourd'hui* n°176, 4-8.
- Guerin E. (2012), « C'est à l'école qu'on apprend à parler poli. Construire son identité linguistique étant donné l'idéologie du « bon usage » » in Demougin F. & Sauvage J. (dirs), *Actes du colloque La construction identitaire à l'école*, Paris : l'Harmattan, 370-394.
- Guerin E. (2011), « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le français aujourd'hui* n°174, 139-144.
- Guerin E. (2011), « La variation de la langue dans les manuels de cycle 3 et du collège », *Le français aujourd'hui* n°173, 57-70.
- Guerin E. & Bellonie J.-D. (2011), « On n'enseigne pas la langue à l'école : là est le problème ! », *Actes du congrès de l'AREF2010*, <http://www.unige.ch/aref2010/index.html>.
- Guerin E. (2010), « L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques* n°145/146, 45-54.
- Guerin E. & Bellonie J.-D. (2010), "Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM..." in Boyer H. (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges : Lambert-Lucas, 99-106.
- Guerin E. (2009), « L'enseignement du FLM et la prise en compte de la nécessaire variabilité de la langue », *Le français aujourd'hui* n°165, 111-120.
- Guerin E. (2009), « Authenticité des données et description grammaticale scolaire », *Mélanges* n°31, 147-158.
- Gadet F. & Guerin E. (2008), « Le traitement du couple oral/écrit par la sociolinguistique et la description de la langue à visée didactique », *Le français aujourd'hui* n°162, 21-28.
- Guerin E. (2008), « 'Le français standard' : une variété située ? », *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 08*, <http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf/08250>.
- Guerin E. (2008), « Corpus et diversité des situations de communication. Quelles données pour la description grammaticale scolaire ? », in Muni Toke V., Lablanche A. (éds.), *Recueil des données et constitution de corpus : données, méthodologie, outillage*, www.modyco.fr.
- Guerin E. (2005), « Entre oral et écrit, quel modèle pour l'enseignement ? » in *Actes du séminaire thématique en sciences du langage consacré aux problématiques de l'oral*, Publications de l'Ecole Doctorale, Connaissances, Langage, Modélisation, http://www.u-paris10.fr/38450865/o/fiche_7C__pagelibre/

- Communications

- « Pour un enseignement du français langue vivante dans le cadre du FLM », Séminaire du laboratoire Lidilem (Université de Grenoble 3, 7 mai 2014)
- « La place de l'écrit dans la prise en compte de la variation de la langue à l'école », Séminaire du Groupe Orléanais de Didactique du Français (Université d'Orléans, 5 novembre 2014)
- « La place des langues d'héritage et du français dans l'environnement langagier des enfants : un impact sur l'enseignement du français à l'école ? », Journée européenne des langues 2014 : Quelle place pour les langues familiales à l'école ? (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 24 septembre 2014)
- « Pour en finir avec l'arbitraire des fétiches : didactique comparée des liens entre les objets de savoirs et les pratiques discursives d'enseignement en lettres et en musique », avec L. Guirard (Université d'Orléans), Congrès de l'AMSE AMCE WAER (Université de Reims, 3-8 juin 2012)
- « Penser une grammaire pour enseigner la grammaire », Colloque : Comment peut-on écrire une grammaire ? (Université Paul Valéry, Montpellier III, 13-14 janvier 2011)
- « On n'enseigne pas la langue à l'école : là est le problème ! », avec J.-D. Bellonie (Université des Antilles-Guyane), Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2010 (Université Genève, les 13-15 septembre 2010)
- « Le mythe de la dichotomie oral/écrit entretenu dans les manuels de grammaire à travers la présentation des temps du passé », Colloque : Grammaire en francophonie : Curricula, manuels, pratiques d'enseignement observées, formation des enseignants (Université Toulouse le Mirail (IUFM), 16-18 février 2010)
- « Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM... », avec J.-D. Bellonie (Université des Antilles-Guyane), Colloque : Pour une épistémologie de la sociolinguistique (Université Montpellier III, 10-12 décembre 2009)
- « C'est à l'école qu'on apprend à parler poli. Construire son identité linguistique étant donné l'idéologie du « bon usage » », Colloque : La construction identitaire à l'école (Université Paul Valéry, Montpellier III, 6-8 juillet 2009)

1. *Langue maternelle vs Langue vivante*

1.1. *Eclairage terminologique*

L'expression « langue maternelle » (désormais LM) sert à distinguer la langue dans laquelle les individus sont, a priori, socialisés par opposition aux langues qui peuvent être apprises secondairement. Cependant, dans les faits, tout n'est pas si évident et ce à quoi elle renvoie est bien plus complexe qu'il n'y paraît⁶⁴. Herlitz et al. (2007) envisagent une caractérisation de l'objet qui renvoie à trois réalités :

- la « home language », la langue des premiers échanges, développée dès l'enfance, avant les apprentissages scolaires ;
- la langue du « fatherland », qui s'inscrit à un niveau politique et culturel (par opposition à la première acception qui s'inscrit à un niveau individuel, même si les deux niveaux sont nécessairement imbriqués), qui conditionne l'identité régionale ou nationale ;
- la langue en tant qu'objet d'enseignement, destiné aux locuteurs de cette langue, qui se confond avec la forme standard.

Si les deux derniers aspects de la notion peuvent, au moins dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest, concerner la même forme de la langue, ce que recouvre le premier aspect renvoie à des formes hétérogènes, imprévisibles, qui ont en commun un écart plus ou moins grand avec la forme standard. Pourtant, si l'on parle, dans tous les cas, de LM c'est qu'il est toujours question de la langue dans laquelle évoluent et se construisent les locuteurs dont l'identité est à la fois individuelle et collective. Penser une LM revient donc à penser l'imbrication des trois aspects de la notion, observable sous deux angles :

- du point de vue de l'individu (premier aspect), elle se joue sur le plan des représentations. Même si la « home language » n'est jamais la forme standard,

⁶⁴ Si « langue maternelle » pose un problème dans le cadre de l'enseignement, la notion n'est pas davantage évidente pour la sociolinguistique. Comme le souligne Moreau (1997 : 184) : « La réalité sous-jacente de la notion de langue maternelle est variable et instable, quand elle n'est pas confuse et sans valeur pratique ».

celle-ci n'est jamais ignorée. Elle influence plus ou moins fortement, par imitation ou par opposition, selon les cas, les pratiques familières ;

- en revanche, du point de vue du collectif (deux derniers aspects), les effets de l'imbrication ne relèvent pas de l'influence de la « home language ». La conceptualisation de la forme standard n'intègre les pratiques individuelles qu'au titre de contre-exemples, puisque, par définition, le principe de standardisation s'oppose au principe de variation. On renvoie ici à l'idée de la langue de l'Etat-nation à propos de laquelle Laks (2012 : 120) affirme qu'elle n'est pas « communicative mais asymétrique (verticale), n'est pas orale et interpersonnelle, mais d'abord écrite et impersonnelle, ne connaît pas de locuteurs mais des sujets ou des citoyens ». Il n'est ainsi pas question de penser, dans ce cadre, la variation, l'hétérogénéité, autrement dit le dynamisme de la langue. Comme le soulignent Herlitz et al. (2007 : 16) :

« The 'standard language' interpretation of mother tongue furthermore disregards the many regional and local varieties of that standard, it disregards the multilingual construction of nowadays society. »

Comme le souligne Halliday (2007 : 28), l'enseignement de la LM, dans sa fonction prescriptive, n'ajoute rien à la performance de l'élève mais la rend plus socialement acceptable.

Ceci étant dit, ce n'est pas la diversité des pratiques quotidiennes des locuteurs d'une langue qui apparaît comme la principale caractéristique d'une LM. Les formes non-standard sont davantage perçues comme des « dommages collatéraux », des résidus. Une LM est principalement considérée relativement à sa forme légitime.

Cela remet en question la possibilité d'envisager qu'une LM puisse être une langue vivante. Bien qu'on sache dire ce qu'est une langue vivante, lorsqu'il s'agit d'en donner un exemple, elle peut prendre un caractère restrictif, notamment pour les locuteurs du français qui ont encore en tête la terminologie scolaire. Elle a une double référence : l'une implicite, partagée, qui active le sens de « vivante », et l'autre explicite qui donne à l'adjectif un sens secondaire, celui suggéré par la tradition scolaire. Dans les textes officiels, on ne reconnaît que les langues vivantes

étrangères. Le français n'est ainsi nommé qu'à la condition qu'il soit enseigné à un public non francophone (FLE, FLS, FOS, FLP, FLSco, ...)⁶⁵. Ceci explique que, dans le cadre de l'enseignement du français langue dite maternelle, on ne trouve pas mention de son caractère « vivant ». Vigner (2003 : 156-7) explique, après s'être étonné de l'absence, dans les textes officiels, du français dans l'ensemble des langues vivantes, que l'expression ne serait qu'un reliquat de l'opposition langue vivante/langue morte, la seconde catégorie n'étant plus en usage. Cet argument n'est pas satisfaisant car lorsque l'opposition n'était pas contestée par les hellénistes et les latinistes, le français n'était pas davantage considéré comme une langue vivante dans les textes officiels.

Cette catégorisation des langues n'est pas sans conséquence sur leur enseignement. L'enseignement d'une langue vivante est, à ce titre, soumis à un certain nombre de contraintes qui ne semblent pas affecter l'enseignement du français langue dite maternelle. En pratique, « maternelle » et « vivante » s'opposent : si les deux adjectifs ne sont pas, dans leur sens premier, antagonistes, l'usage qui en est fait dans le discours institutionnel met en lumière deux domaines de référence contradictoires. L'un, « vivante », suppose le dynamisme, l'autre, « maternelle », une certaine stabilité puisqu'il implique la remise en jeu perpétuelle d'une langue telle qu'observable dans les pratiques de la « mère »⁶⁶. On véhicule l'idée de la transmission d'un héritage de génération en génération.

En revanche, la pratique contemporaine de l'enseignement d'une langue vivante répond, depuis la rénovation de l'enseignement des langues vivantes (BO n°23 du 8 juin 2006), aux principes énoncés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Il y est clairement fait mention de l'importance de l'intégration au répertoire linguistique des élèves/apprenants des

⁶⁵ Français langue étrangère, Français langue seconde, Français sur objectifs spécifiques, Français langue professionnelle, Français langue de scolarisation...

⁶⁶ « Mère » ne fait pas ici intervenir nécessairement l'idée de filiation mais plutôt celle d'antécédent au sens large. « Langue maternelle » équivaut en fait à « langue nationale ». Ce sont les contextes d'apparition qui motivent l'emploi de l'une ou l'autre : la première expression sert à faire la distinction avec le français langue étrangère, plutôt dans un contexte scolaire. La seconde s'inscrit généralement dans les discours plus politiques. Dans ce cas, la distinction avec le FLE n'est plus pertinente.

savoirs relatifs à la nouvelle langue. La langue y est pensée comme réappropriable, donc évolutive :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. [...] En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. » (CECRL, p. 11)

De cet extrait du texte, on peut relever un certain nombre d'éléments qui explicitent les contraintes liées à l'enseignement d'une langue vivante.

On peut s'arrêter premièrement sur « maîtrise », mis entre guillemets. Ces derniers supposent qu'on ne saurait envisager la maîtrise totale et absolue d'une langue puisqu'il est précisé que « l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie ». Il semble que « langue » ici n'implique pas la langue dite maternelle puisque, dans les programmes scolaires de français, on parle de la « maîtrise de la langue » comme une priorité de l'école élémentaire, cette fois sans guillemets. Cette remarque n'est pas anecdotique car elle suggère en substance qu'on serait en mesure de stabiliser et de transmettre tous les savoirs sur une langue, niant de fait son caractère vivant. Telle est la conséquence d'une représentation de la langue en tant qu'elle n'aurait qu'une unique forme valide. Dès lors, la notion de « locuteur natif idéal », rejetée par les principes du CECRL, s'impose.

Par ailleurs, la mise en avant d'un « répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » permet également d'appuyer la distinction langue dite maternelle/langue vivante. Pour l'enseignement de cette dernière, on propose une représentation horizontale des compétences, là où, en langue dite maternelle, elles s'organisent selon un axe vertical, une hiérarchie au sommet de laquelle on trouve les compétences visées. On peut ainsi lire, à propos du travail sur le langage oral, dans le B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008 :

« Dans des situations d'échanges variées, il [l'élève] apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis

appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. ».

On est loin ici d'un « répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » puisqu'on comprend que l'objectif de l'apprentissage est une uniformisation de ces « capacités » pour que les élèves soient en mesure de produire exclusivement de la « langue courante », bien que, et de façon contradictoire, on reconnaisse par ailleurs que les élèves sont impliqués « dans des situations d'échanges variées ». Compte tenu de cette remarque, on peut s'interroger sur le sens à donner à « adapter » puisqu'apparemment, la maîtrise de la langue semble se confondre avec la maîtrise d'une unique forme, la « langue courante ».

Comme l'exprime le philosophe Philonenko « L'apprentissage ne consiste pas, s'il s'agit d'une langue vivante⁶⁷, à remplir un casier, mais au contraire à éplucher un tronc d'arbre » (2007 : 172). Cette métaphore appuie le raisonnement de l'auteur qui, suivant ce constat, le conduit à considérer que l'école a en charge l'enseignement d'une « langue morte ». Ces propos confortent l'hypothèse posée : si l'enseignement de la langue dite maternelle à l'école « mortifie » la langue, l'opposition langue vivante/langue dite maternelle s'entend.

1.2. De la distinction terminologique à la distinction des pratiques d'enseignement

Etant donné les implications des dénominations, constate-t-on une différence d'approche de la langue lorsque l'enseignement est destiné à un public d'apprenants non francophones ?

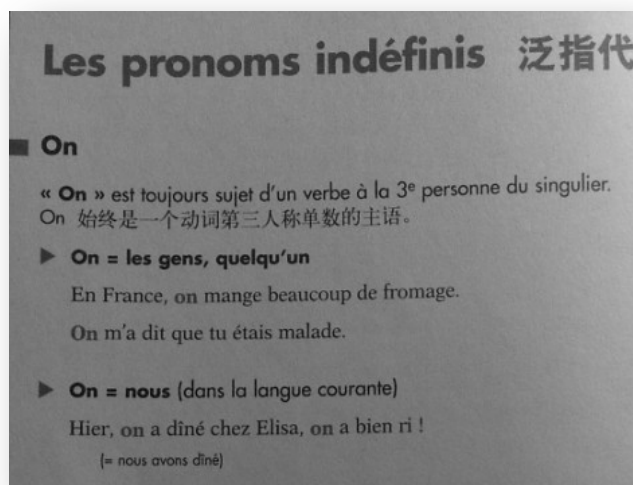
On comprend aisément que les enjeux diffèrent, en conséquence de quoi, les méthodes sont spécifiques. Pourtant, la question n'est pas incongrue au regard de ce qui se fait effectivement. C'est du point de vue de l'objet enseigné que je me place. A priori, dans les deux cas, la langue est la même, les unités qui la constituent sont les mêmes, son ancrage dans la culture de la communauté de ses usagers est le même. Des différences ne devraient pas apparaître au-delà de la façon d'aborder les savoirs,

⁶⁷ L'expression renvoie ici à son sens premier incluant donc la langue dite maternelle en tant que langue toujours en usage.

de l' « enrobage », qui s'adapte aux élèves/apprenants. Or, on constate un décalage notable dans la description même de la langue. Cela est principalement dû au positionnement que l'on peut qualifier d'idéologique par rapport à la langue. Lorsque le français est une langue étrangère, son enseignement est celui d'une langue vivante, on tente de rendre compte d'une certaine réalité⁶⁸ des usages qui s'impose aux apprenants. Inversement, en français langue dite maternelle, l'enseignement tente d'imposer une réalité aux usages des élèves.

Ces deux logiques s'illustrent particulièrement dans les textes officiels, comme on a pu le voir, mais aussi dans les outils pédagogiques. Par exemple, on peut lire dans un manuel de français langue étrangère à l'usage de la communauté chinoise que le pronom (ici, pronom indéfini) *on* équivaut à *nous* dans la « langue courante ».

*Extrait de manuel 1 : description de on pour FLE*⁶⁹



Si l'on considère que « langue courante » renvoie aux pratiques quotidiennes majoritaires des locuteurs français, on peut effectivement dire que ce manuel illustre la démarche qui part des usages observables pour proposer une description qui tend

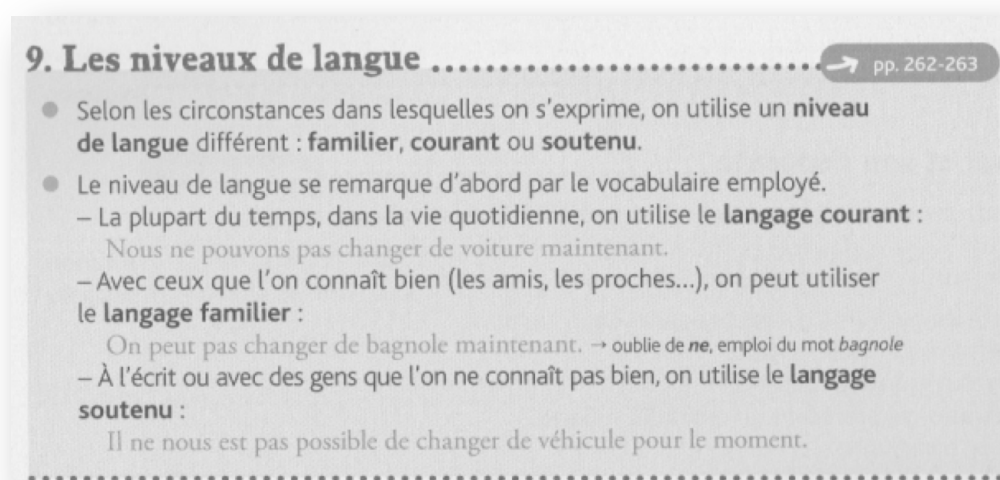
⁶⁸ Le français enseigné n'est pas, là non plus, à l'image des usages réels. Néanmoins, beaucoup de travaux s'interrogent sur la pertinence et la façon de tendre à davantage de réalisme dans l'enseignement du français langue étrangère (voir par exemple le numéro 31 de la revue *Mélanges : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*).

⁶⁹ *Grammaire pratique du français* (version chinoise), Hachette, 2000 (re-imprimé en 2007).

à une représentativité de la réalité, même si l'équivalence n'est en fait pas tenable et que la maintenir entretient une représentation faussée de la langue (voir partie 2). Cependant, ce qui nous intéresse ici, c'est le positionnement du discours par rapport à la variation de la langue.

La logique inverse est illustrée dans l'extrait d'un manuel de grammaire à destination des classes de CM1, conforme aux programmes de 2008 :

*Extrait de manuel 2 : emploi de on pour illustrer le « niveau familier »*⁷⁰



Ici, on apprend que *on* n'illustre pas le « langage courant », comme précédemment, mais le « langage familier ». Il s'agit donc de convaincre des enfants de neuf ans que, « dans la vie quotidienne », la communauté des locuteurs français, dont ils font partie, utilise principalement *nous*, en lieu et place de *on*, réservé aux interlocuteurs intimes qui, à en croire le découpage en trois niveaux, ne participent pas de ladite vie quotidienne.

Plus troublant encore, dans le manuel destiné aux CM2⁷¹, *on* a totalement disparu de la description. Aucune mention au chapitre des pronoms personnels et pas davantage à celui des pronoms indéfinis, catégories traditionnellement retenues pour

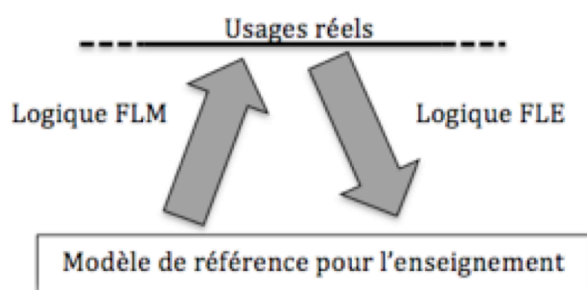
⁷⁰ Demongin C. (dir.) (2012), *Français CM1. Mille-feuilles*, Paris : Nathan.

⁷¹ Demongin C. (dir.) (2013), *Français CM2. Mille-feuilles*, Paris : Nathan

classer un inclassable⁷². On peut en déduire que, dans le cadre du français langue dite maternelle, l'usage reconstruit, idéalisé, des locuteurs (donc des élèves eux-mêmes) se caractérise par un emploi de *on* qui n'est pas courant au point qu'il n'est plus utile d'en parler à partir d'un certain niveau supposé de « maîtrise de la langue ».

L'exemple du traitement de *on* illustre l'opposition langue vivante/langue dite maternelle qui met en lumière des positions contradictoires, représentées dans la figure 9.

Figure 9 : opposition des logiques FLE et FLM



Les questions relatives aux compétences langagières, autres que celles strictement linguistiques (sociolinguistique et pragmatique), ne sont pas considérées pour ce qu'elles sont effectivement, dans le cadre du français langue dite maternelle. On pourrait penser que ces compétences peuvent s'acquérir et se développer sans un enseignement particulier et que c'est pour cette raison qu'elles ne sont pas davantage travaillées. Ce serait un moindre mal. Mais ce n'est pas ainsi que les choses se passent : plutôt que d'être simplement ignorées, ces compétences sont strictement encadrées et réduites à un ensemble de savoirs limité et ne font écho à rien de ce que l'on peut observer dans les pratiques langagières quotidiennes.

⁷² C'est sans doute parce que *on* ne répond pas aux critères traditionnellement retenus pour caractériser les pronoms qu'il n'y a pas de consensus quant à la catégorie à laquelle il pourrait appartenir (voir partie 2).

En revanche, en langue étrangère, ces compétences occupent une place centrale dans la réflexion didactique. Ainsi, le CECRL prévoit, par exemple, une grille de « correction sociolinguistique » présentant les attitudes à atteindre pour chacun des niveaux d'apprentissage. Il y a bien l'idée que la compétence linguistique n'est pas dissociable des autres compétences, notamment ici, la compétence sociolinguistique :

Figure 10 : grille de correction sociolinguistique dans le CECRL

| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE | |
|------------------------------|---|
| C2 | <p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p> |
| C1 | <p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p> |
| B2 | <p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p> |
| B1 | <p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p> |
| A2 | <p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p> |
| A1 | <p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p> |

On pourrait discuter, remettre en question, les différents éléments censés déterminer les stades de développement de la compétence. Cependant, une telle grille a le mérite d'exister.

Concentrons-nous sur les derniers niveaux puisqu'ils représentent le but à atteindre, ils donnent les critères qui permettent d'évaluer la réussite ou non du parcours d'apprentissage. En l'occurrence, ce qui est attendu aux niveaux C1 et C2 met en avant la maîtrise de différentes formes d'une langue, y compris celles que la tradition

scolaire dévaluée. Une fois encore, on éclaire la contradiction des logiques puisque la « maîtrise de la langue » (dite maternelle) vise, au contraire, la réduction des compétences langagières aux seules formes relevant de ce qui est présenté comme le registre de langue courant/soutenu. Il n'existe aucun équivalent de la grille de « correction sociolinguistique ». Plutôt que d'accompagner les élèves dans la gestion des différentes formes du français qu'ils vont acquérir au fil de leurs expériences langagières, parmi lesquelles la forme légitime, les enseignements se déroulent comme si les formes « collatérales » pouvaient être ignorées, écrasées par le caractère incontestablement bon de l'usage enseigné.

Cette pratique s'inscrit dans un cadre idéologique qui s'impose bien au-delà des murs de l'école. Il est de tradition en France d'ignorer la variation stylistique dans les discours prescriptifs (Boutet & Gadet, 2003), en lui substituant une représentation de l'usage binaire (bon ou mauvais). On peut ainsi interdire des formes, les dévaloriser, les bannir, le ton étant donné par l'institution-mère : on trouve sur le site Internet de l'Académie à l'adresse des usagers du français de nombreuses rubriques où l'on propose explicitement des règles d'usage de la langue qui ne font aucun doute quant à l'absence de prise en compte de la variation, comme c'est le cas ici, la rubrique « Exemples de remarques normatives », au sujet de l'interrogation⁷³ :

INTERROGATION n. f. (...)

L'interrogation directe exige l'inversion du sujet et du verbe. On doit dire : *Quelle heure est-il ?* et non *Quelle heure il est ?* Cette règle ne souffre aucune exception.

Il n'est même pas ici question de considérer qu'il pourrait y avoir d'autres formes d'interrogatives correspondant à des niveaux de langues « inférieurs », comme on le ferait dans un manuel scolaire. La variation y est bannie. En fait, à ce niveau institutionnel, il n'y a pas de tentative de reconstruction de la réalité qui, dans une manœuvre séductrice, pour mieux rallier à sa cause les locuteurs errants, feint de s'intéresser à ce qui circule effectivement entre les locuteurs. On légifère, on

⁷³ <http://academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-ge-edition/exemples-de-remarques-normatives>.

prescrit, on impose un usage unique, invalidant et excluant, du même coup, tous les autres. Cette conception de la langue et de son fonctionnement éloigne radicalement de ce à quoi renvoie « langue vivante ».

1.3. FLE / FLM : une opposition à nuancer

Au-delà de l'influence de l'institution sur l'enseignement de la langue dite maternelle et des réflexions qui entourent le CECRL sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, en pratique, les acteurs de terrain, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les outils pédagogiques, ont un rôle à jouer. Il peut atténuer la radicalité institutionnelle, en proposant des stratégies de contournement, et, inversement, il peut être à l'origine d'un retour à davantage de rigidité, quitte à faire un pas hors du CECRL.

Auger (2010 : 86) en constate les effets auprès d'élèves nouvellement arrivés (dits ENA) en France :

« Finalement, quand le français devient la langue à atteindre, les paramètres sociolinguistiques et didactiques sont brouillés par les représentations. »

L'auteur montre comment le cadre dans lequel sont accueillis les ENA n'est pas propice au respect des principes de l'interculturalité. L'enseignement du français, bien que langue étrangère, en s'inscrivant dans le cadre scolaire, dans l'objectif de créer un pont vers l'enseignement du français langue dite maternelle, n'est pas abordé comme l'enseignement d'une langue vivante. Ceci est d'autant plus problématique que les ENA, plus que n'importe quels autres apprenants de français, sont complètement immergés dans le bain des pratiques langagières de la communauté française. Si un étudiant chinois, ayant appris le français en Chine, vient en France pour un court séjour afin de parfaire son apprentissage à l'université, il n'aura sans doute que peu d'occasions d'être affecté par le décalage entre les enseignements et les usages réels. En revanche, un ENA se confronte à ce

décalage en permanence. Pourtant, le discours à l'adresse des ENA est beaucoup plus proche de celui sur le français langue dite maternelle⁷⁴.

Par ailleurs, d'autres études montrent qu'en dépit de ce que j'ai pu dire précédemment sur l'enseignement du FLE, sur le terrain, les choses ne sont pas aussi « idéales » qu'attendues (par exemple Modard, 2010, à partir d'un corpus de manuels de FLE, montre l'absence de prise en compte de la variation). Il semble qu'on ait beaucoup de mal à adopter le CECRL quand il s'agit d'enseigner le français en France. On forme encore certains étudiants en Master FLE à faire usage d'un manuel, ledit « Mauger bleu »⁷⁵, datant de 1953, dont les objectifs sont clairement énoncés : la maîtrise d'un français « excellent et juste » qui permet « d'affronter seuls les œuvres d'un bon nombre d'écrivains ». Le champ de variation du français se limite ici aux écrits littéraires, présentés comme le seul « bon usage », « excellent et juste ». On est évidemment très loin de la « correction sociolinguistique ».

Ainsi, du point de vue de l'enseignement (et sans doute, dans une certaine mesure, de celui des représentations communes) il y aurait une gradation dans la conception de ce qu'est une langue vivante : le FLE occuperait une position intermédiaire entre le français langue dite maternelle et une autre langue étrangère. Dans l'enseignement du FLE, on se nourrit de tout ce qui peut être dit de l'enseignement des langues vivantes mais il semble que l'idéologie conservatrice qui imprègne les représentations reprenne ses droits.

« S'ils [les manuels de FLE] sont d'origine hexagonale, l'obligation d'être politiquement corrects les fait certes s'ouvrir à la diversité culturelle et géographique de la francophonie, la diversité linguistique de l'espace francophone est toutefois très souvent masquée par les belles images de plages martiniquaises ou du château Frontenac enneigé. Les auteurs des

⁷⁴ S'il est souvent question, dans un premier temps, d'utiliser des méthodes de FLE pour enseigner le français aux ENA, l'objectif est de les amener le plus rapidement possible à intégrer le circuit « normal » donc le suivi des cours de français langue (dite) maternelle. Cela oriente le travail des enseignants et la part du travail consacrée à la variation et aux compétences pragmatique et sociolinguistique constatée dans le cadre du FLE (comme pour toutes les langues vivantes étrangères) est de fait réduite.

⁷⁵ Mauger, G., 1953, *Cours de langue et de civilisation française*, vol. 1, Paris, Hachette, préface de M. Blancpain.

manuels dans les pays non-francophones font preuve de plus d'ouverture, mais la variation diatopique n'est introduite qu'à des doses homéopathiques, à moins qu'elle ne fasse l'objet d'un traitement totalement artificiel, comme nous avons pu le démontrer ailleurs (Cf. Pöll 2000) » (Pöll, 2005 : 15)

1.4. Le français enseigné est-il une langue vivante ?

Après tous ces constats, peut-on encore affirmer que le français est une langue vivante ? Non, si l'expression s'ancre dans la problématique de l'enseignement des langues. L'emploi de « langue vivante », comme on a pu le voir, implique l'acceptation du caractère variable, donc insaisissable, de l'objet. Dans les discours qui encadrent l'enseignement, ceci vaut tant que l'objet en question n'est pas la langue dite maternelle.

Pourtant, en cherchant à développer le répertoire langagier des élèves, on tente de les amener à davantage d'ouverture d'esprit, d'ouverture à la diversité. C'est ce qu'on peut effectivement lire dans les textes officiels, à propos de l'enseignement des langues étrangères à l'école :

« L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise [...] l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ». ⁷⁶

En revanche, l'enseignement de la langue dite maternelle n'a pas pour objectif « la sensibilité aux différences ». Au contraire, le français langue dite maternelle est figé dans un état, son enseignement vise l'uniformisation des compétences langagières. Dans ce contexte, les élèves français suivent un cursus qui devrait les amener à revoir leur répertoire langagier : certaines entrées n'y ont pas leur place, celles qui, selon la catégorisation scolaire des formes, illustrent le bas de l'échelle des « niveaux de langue ».

⁷⁶ On notera cependant qu'en dépit du CECRL, l'enseignement des langues étrangères à l'école reste très normatif : bien qu'on propose aux élèves de lycée de développer leur maîtrise de la langue étrangère grâce à des voyages linguistiques, de la littérature, des journaux ou du cinéma, l'évaluation finale ne laisse que peu de place à la variation. Les propos tenus ici sur l'enseignement du français langue (dite) maternelle s'inscrivent en fait dans un questionnement plus large sur la conception de l'enseignement et le rapport aux savoirs en France.

Evidemment, les choses ne sont pas aussi clairement énoncées dans les textes. On peut par exemple y lire :

« L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat. »⁷⁷

Ce qu'on ne dit pas ici, mais que l'on comprend en observant les programmes, les manuels et, par extension, les pratiques de classe, c'est que relève de la « justesse », ce qui est conforme au modèle attendu. Il ne s'agit absolument pas de penser la justesse relativement au repérage de contraintes pragmatiques. Par exemple, l'« enrichissement du vocabulaire » ne vise pas l'accumulation d'items afin d'assurer la variation stylistique. Il s'agit, au contraire, d'en éradiquer certains pour y installer ceux qui sont présentés comme légitimes. Par contraste avec ce qui est dit à propos de l'enseignement des langues vivantes (étrangères), on est en droit de s'interroger sur les valeurs humaines transmises : si la prise en compte de la variation, la « sensibilité aux différences », favorise « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir », alors l'inverse doit être vrai (l'absence de la prise en compte de la variation, la « sensibilité aux différences », ne favorise pas « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir »).

⁷⁷ *Le socle commun de connaissances et de compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*, Décret du 11 juillet 2006.

2. De la non-considération de la variation au « handicap linguistique »

« L'éducation et l'instruction des futures générations sont des enjeux trop sérieux pour être abandonnés à la fantaisie ou au pouvoir de pilotes plus soucieux d'indicateurs chiffrés que du développement de sujets humains. »
(Seghetchian-Shomali, 2010 : 27)

2.1. Des catégories hiérarchisées d'élèves au « handicap linguistique »

L'une des conséquences de l'idéologie véhiculée par l'enseignement du français langue dite maternelle est la mise à l'écart par la dévalorisation des autres formes de la langue et, a fortiori, des autres langues lorsque leur maîtrise n'est pas l'enjeu de l'enseignement. Par extension, du discours institutionnel ressort une hiérarchisation des locuteurs relativement à leur supposée facilité d'accès à la maîtrise de la forme légitime. Dès lors, les élèves sont pré-catégorisés sur des critères relevant essentiellement des représentations sociales. Si, dans les cours d'école, les jeux d'enfants ne se règlent pas sur des distinctions socio-culturelles, une fois dans les classes, les pratiques scolaires s'appuient sur des directives différentialistes :

« Nommer une culture, la qualifier, surtout quand on le fait depuis une position socialement légitime, comme c'est le cas des chercheurs, c'est faire exister socialement le groupe qui en est porteur, le faire exister en tant qu'entité différente de toutes les autres. » (Lahire, 2011 : 22)

L'écart par rapport à la norme légitime n'est pas perçu comme un apport mais comme un « handicap », conformément au principe d'homogénéisation des pratiques décrit précédemment.

De fait, il y a effectivement davantage d'échecs dans les apprentissages en français langue dite maternelle, chez les enfants issus de milieux populaires et multiculturels (donc moins familiers des pratiques légitimes) mais peut-on pour autant mettre en évidence une corrélation entre l'environnement socio-culturel et les compétences des élèves ?

C'est ce que suggère la théorie du « handicap linguistique »⁷⁸. Il semble pourtant que l'existence d'un tel handicap n'est valide que dans les discours. Ce sont des mises en relations a posteriori qui permettent de conclure que certains enfants en seraient affectés. En l'occurrence, ce sont les enfants qui présenteraient un « déficit » de compétences qui sont visés, notamment parce qu'ils évoluent dans un environnement socio-culturel où les référents de la culture légitime ne sont pas familiers (Boutet, 2013). Ceci ne vaut qu'à la condition de considérer que certaines compétences auraient moins de valeur que d'autres, voire que certaines seraient incompatibles avec d'autres.

Il s'agit donc de comprendre les arguments sur lesquels repose le statut des différentes compétences langagières dans les représentations communes. Pourquoi le bilinguisme de certains enfants est-il envisagé comme un frein aux apprentissages ?⁷⁹ Pourquoi les pratiques langagières des élèves dans les écoles de banlieue, la « langue des jeunes », sont-elles perçues comme une menace ? La réponse à ces questions met en cause le modèle d'intégration français qui s'accompagne d'une politique linguistique unificatrice.

La notion de « handicap linguistique », en lien avec celle d' « enseignement de compensation », est née aux Etats-Unis dans les années 50.

« Cette idée de « déficit » caractérisant certains milieux sociaux (...) était accompagnée de l'hypothèse qu'une action éducative compensatoire, intervenant tôt et systématiquement favoriserait une éducatibilité (scolaire) compromise par des handicaps d'origine familiale. » (Van Haecht, 2006 : 81).

Elle s'alimente, en partie, d'une certaine lecture du travail de Bernstein tel qu'il est présenté dans son ouvrage de 1975. Il s'agit en fait d'une récupération idéologiquement orientée des propos de l'auteur. Les concepts de « code restreint »

⁷⁸De nos jours, dans la plupart des cas, quand on l'emploie, on réserve « handicap linguistique » aux ENA ou aux personnes touchées par l'illettrisme (voir sur ce sujet les travaux de Bentolila). Pour les enfants issus de milieux populaires et multiculturels, qui ne sont a priori pas visés par ces problématiques, on parle plus volontiers de « handicap socio-culturel ». Dans les faits, globalement, les mêmes corrélations sont visées. Je conserve donc « linguistique » parce que je ne traite pas ici d'une problématique mettant en jeu d'autres enseignements que celui relatif à la langue.

⁷⁹Elle est centrale dans la littérature sur l'enseignement du FLE, FLS, FLSco, ... (voir par exemple Chiss, 2008).

et « code élaboré » servent d'appui pour distinguer les capacités linguistiques des élèves relativement au milieu social dans lequel ils évoluent. De l'idée de restriction, ou limitation des capacités, suggérée par « code restreint » à celle de handicap il n'y a qu'un pas franchi par tout lecteur qui n'aborderait pas en profondeur le texte. Il n'est pas question en fait de penser des « handicapés linguistiques » mais plutôt de faire le constat que de certaines pratiques langagières, circulant dans certains groupes socialement identifiables, émergent des formes de langue qui s'élaborent à partir de ressources locales. Autrement dit, ces formes de langue se caractérisent par l'usage d'unités (lexicales, syntaxiques, phonétiques,) qui ne relèvent pas de la forme de langue communément partagée par l'ensemble des membres de la communauté (la forme standard).

« A message in a elaborated codes carries all information needed to understand it within the message itself. Thus elaborated codes are relatively context free. Restricted codes are context bound and cannot be easily understood without additional information beyond that in the message. » (Littlejohn & Foss, 2009 : 329)

On voit ainsi que la restriction dont il est question concerne le groupe d'individus ayant accès à la maîtrise et la compréhension de ces formes de langue et non les capacités des individus. On peut renvoyer ici à l'idée de réseaux locaux qui déterminent les communautés, telle que suggérée par Milroy (1987) et Milroy & Gordon (2003).

Partant de cette acception des concepts, fidèle aux intentions de Bernstein, il n'y a plus lieu d'entretenir les polémiques : il n'est plus question de la stigmatisation de certains individus mais de reconnaître que lorsque, dans un groupe (restreint), des individus ont en partage un certain nombre de connaissances et d'expériences, les formes de langue qui circulent dans les interactions s'élaborent en fonction de ce partage. Rien de stigmatisant en cela puisque la sélection d'unités relativement à ce qu'on sait partager avec celui à qui l'on s'adresse, est le propre de tout acte communicatif réussi. Ce qui est en fait visé c'est l'absence de la maîtrise du « code élaboré », c'est-à-dire celui des formes de langue pertinentes lorsque l'interprétation des unités sélectionnées ne nécessite pas un savoir particulier et contextualisé,

propre à un groupe restreint, mais un savoir commun à l'ensemble des membres d'une communauté (« context free »).

2.2. La construction institutionnelle du « handicap linguistique »⁸⁰

En référence aux termes tels qu'ils apparaissent dans les textes officiels relatifs à l'enseignement scolaire en France, on peut dire que « code restreint » et « code élaboré » renvoient à l'opposition « langage en situation » vs « langage d'évocation »⁸¹, le second renvoyant aux objectifs de l'enseignement, ainsi énoncés dans les programmes. En tant que telle, la familiarité des élèves avec le « langage d'évocation », l'expérience d'interactions dans des situations caractérisées par une connivence minimale entre les individus, constitue un avantage certain. Cependant, ces mêmes élèves ont nécessairement des compétences langagières développées dans le cadre d'interactions nécessitant l'usage d'un « code restreint », tel que défini ici⁸². Il n'y a pas d'exclusivité, donc pas de raison de parler de « handicap linguistique ». Notons qu'il serait tout aussi « handicapant » pour un individu de ne maîtriser que le « code élaboré » puisqu'il ne serait pas en mesure de communiquer dans un grand nombre de situations de communication parmi les plus quotidiennes.

Il n'y a pas d'élèves affectés par un « handicap linguistique » mais des élèves qui ne bénéficient pas de l'expérience de situations d'interaction permettant de saisir

⁸⁰ Ce qui est dit dans cette section du « handicap linguistique » est à rapprocher des propos de Lahire lorsque celui-ci aborde la question de l'« illettrisme », plus précisément « la fabrique publique de l'« illettrisme », en tant que problème social » (2005 : 33).

⁸¹ Ces choix terminologiques sont discutables puisqu'ils suggèrent que l'on fait usage du « langage d'évocation » indépendamment d'une situation (de communication). Or, il n'y a pas de production langagière qui ne s'inscrive dans un cadre situationnel. En l'occurrence, on produit du « langage d'évocation » dans une situation où les interactants n'ont que très peu de connaissances et d'expériences en partage, d'où la nécessité de limiter les implicites et les unités dont l'interprétation nécessite une forte connivence.

⁸² Il n'est pas imaginable qu'un enfant ne soit pas impliqué dans des interactions relevant de la proximité communicationnelle, c'est-à-dire qu'il n'ait affaire qu'à des situations d'interaction impliquant des personnes avec lesquelles il ne partage aucun savoir et expérience. Par ailleurs, en référence au travail de Piaget (1932) sur les stades du développement du jugement moral, avant l'âge adulte, un individu n'est pas en mesure de reconnaître et d'appliquer spontanément des règles qui se justifient indépendamment du « hic et nunc ». Jusqu'à l'âge de 10 ans, l'entrée au collège, la justification des règles prend appui sur l'intérêt égocentrique. Ainsi, on voit mal comment un enfant pourrait respecter un code langagier (celui du langage d'évocation) qui ne serait pas pertinent dans une situation donnée (celle illustrant la proximité communicationnelle).

l'intérêt de l'actualisation du « code élaboré ». Parler de « handicap linguistique », de déficience, implique que l'on considère que la maîtrise de ce code relève de la norme. Or, ce qui est effectivement normal c'est, dans un premier temps, d'être en mesure de communiquer efficacement dans les situations quotidiennes, c'est-à-dire celles impliquant des interactants entretenant une certaine connivence (membres de la famille, voisins, membres d'un même quartier,...). C'est la prédominance de la norme légitime telle qu'elle s'impose dans les représentations sur la norme effective, celle qui règle les usages ordinaires, qui est à l'origine de la théorie du « handicap linguistique ». Parce qu'on se représente qu'il existe un « bon usage » exclusif et omnivalent, alors, en dépit des pratiques langagières ordinaires, seule sa maîtrise garantit un usage normal de la langue, on illustre là un des aspects de la « magie sociale » évoquée par Bourdieu (1980 : 66).

On comprend ainsi que certains savoirs particuliers, locaux, même s'ils sont, dans les faits, indispensables, soient perçus négativement. L'usage quotidien d'une langue étrangère⁸³ (et/ou de formes de français autres que la forme standard) n'est pas valorisé puisqu'on suppose une norme unique qui serait pertinente en toute circonstance. En France, la concurrence est particulièrement déloyale entre la forme standard du français et ses autres formes auxquelles s'ajoutent les langues étrangères. C'est parce que le modèle d'intégration sociale français repose sur un principe d'uniformité que la théorie du « handicap linguistique » s'inscrit et s'alimente logiquement. Dans de telles circonstances, les compétences relatives à d'autres modèles culturels ne sont pas reconnues comme des valeurs cumulables mais comme des freins à l'acquisition des compétences légitimes, puisque seul celui qui sait faire la démonstration de sa maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire (et de savoir-être ?), désignés comme les caractéristiques fondamentales de la culture française, est considéré comme intégré. A l'inverse des pays anglo-saxons⁸⁴, il s'agit donc de « gommer » les spécificités culturelles, donc identitaires, autres :

⁸³ Toutes les langues étrangères ne bénéficient évidemment pas du même traitement.

⁸⁴ Il n'est pas question de mettre en avant un modèle plutôt qu'un autre. Une étude sur les modèles d'intégration dans les pays anglo-saxons en montrerait les limites : la reconnaissance institutionnelle de la diversité est souvent à la base du cloisonnement des communautés.

« Au modèle multiculturel anglo-saxon fondant l'intégration sur la reconnaissance des appartenances communautaires répond le modèle républicain français qui dissocie la sphère publique et privée, pour fonder l'identité nationale sur des principes universels. » (Raveaud, 2003 : 19)

Ainsi, le modèle français ne repose pas sur le principe d'une contribution de chacun des membres de la communauté à l'établissement des référents mais plutôt sur celui d'une conformité à ces derniers, voire d'une soumission⁸⁵, et ceci au moins depuis la Révolution, dans un souci d'égalité. Comme le rappelle Provenzano :

« Le monologisme cimente donc les prédispositions de « l'esprit français » à l'universalisme et l'impérialisme sur un système linguistique clos. La langue française est *une*, ensemble de traits connus et connaissables, et correspond strictement à une disposition d'esprit par rapport au monde tout aussi unitaire, caractérisable et universalisable. » (2011 : 128)

Cette façon d'envisager l'intégration relève donc d'une conception normative de l'organisation sociale : on prédétermine ce qu'il est « normal » d'être ou de faire.

La politique linguistique française, les représentations et les usages de la langue s'inscrivent de fait dans cet ordre. Pour être intégré à la société, il faut parler français, comme le souligne les rédacteurs du *Référentiel FLI* (Français langue d'intégration), dans l'extrait suivant :

« La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. »⁸⁶.

On retrouve ici la répartition vie privée/vie publique évoquée par Raveaud puisque « une vie sociale normale » suggère en substance que d'autres normes sont envisageables, en dehors de la sphère publique/sociale. Cependant, cette précaution n'empêche pas de questionner l'expression : qu'est-ce qu'une « vie sociale normale » ? Doit-on comprendre que la vie sociale se limite aux situations

⁸⁵ Il est souligné dans l'avant-propos du *Référentiel FLI* (Français langue d'intégration), www.immigration.interieur.gouv.fr/content/.../file/FLI-Referentiel.pdf, que « Pour les 130 000 étrangers qui deviennent français chaque année, la langue française doit pouvoir devenir une langue première ».

⁸⁶ Extrait du paragraphe introductif de l'avant-propos du *Référentiel FLI*.

d'interaction où seule la langue française permet l'intercompréhension ? Cette vision des activités sociales ordinaires et quotidiennes est très restrictive. Elle illustre la persistance d'un monolinguisme idéalisé de la communauté française envers et contre toutes les évolutions de la société⁸⁷ :

« La France reconnaît depuis peu, et du bout des textes, les autres langues de France et parmi elles, celles des migrants. Cependant, il s'agit d'une mesure essentiellement symbolique puisque la France est un pays officiellement monolingue. (...) il ne s'agit pas de proscrire l'usage des langues d'origine des migrants, qui sont utilisées dans la sphère privée et qui de toutes façons se perdent au fil des générations, mais de promouvoir l'usage du français comme langue commune, à la fois comme outil de communication mais également comme symbole identitaire fort. » (Adami & Leclercq, 2012 : 11-12)

Cet idéal n'affecte pas uniquement le rapport aux langues étrangères sur le territoire. Il se mue en idéal « monovariétal » lorsqu'il s'agit de considérer la langue française elle-même. Il n'y a qu'une forme légitime, un « bon usage », au point d'invalidier, voire de percevoir comme une menace, les autres formes de français, en particulier celles qui émergent du contact avec d'autres langues.

« We create or refuse to create the space for 'world Englishes' or 'new French' or forms of German that mark immigrant origins. Refusing to create such space is the default setting, because the whole of our educational system and the career structures that fall out from it are set up on the basis of a uniform standard language, which we use as a substantial part of our measuring of people's scholastic ability. We have to shift from seeing any deviance, especially in written language, as a failure to measure up to standards, and instead to recognise certain deviations not all as positive performances of minority identity. » (Joseph, 2006 : 148)

Dans un rapport du Haut Conseil à l'Intégration remis sous la présidence de Nicolas Sarkozy⁸⁸, on peut lire les effets néfastes pour la langue française et son enseignement des formes de langue dans lesquelles on « mélange dans une même phrase

⁸⁷ Au-delà de la question des effets du contact des langues sur le territoire français, d'autres mouvements entretiennent le dynamisme et l'évolution du français. Hornsby (2009) actualise la notion de « dialectisation » au regard des changements qui s'opèrent.

⁸⁸ *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, rapport remis au Premier ministre en janvier 2011, consultable sur le site de la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000053/index.shtml>

phrase des mots empruntés à des langues étrangères, à des mots français et au verlan ». Pourtant, l'apport de nouveaux items, quelle qu'en soit la source (langue étrangère ou création), devrait constituer un enrichissement plutôt qu'un appauvrissement, mais cela ne vaut que si on envisage le français comme ne se cristallisant pas en une unique forme, mais comme évolutif, dynamique et en contact. Dans ce cas, on est en mesure de considérer que la langue française s'enrichit de nouvelles formes non excluantes, au gré des besoins des locuteurs, comme elle l'a finalement toujours fait (Voir Gadet & Ludwig, 2015).

Pourquoi la diversité des formes du français est-elle perçue comme un obstacle à l'intégration ? La réponse est certainement à chercher dans le rôle unificateur traditionnellement conféré à la langue (Hornsby, 1998). Les conséquences sont appréhendables au niveau institutionnel comme au niveau des représentations communes. La politique linguistique française met tout en œuvre en faveur de la diffusion généralisée de la forme légitime, qui s'impose alors comme un critère d'évaluation des individus. L'école apparaît de fait comme un vecteur privilégié.

2.3. Un autre regard sur les difficultés de certains élèves

Se pose alors la question des difficultés rencontrées par certains élèves. Pourquoi parmi eux les élèves évoluant dans des espaces multiculturels sont-ils davantage représentés, au point où la xénité linguistique dans l'environnement familial des élèves constitue un des éléments comptabilisables pour le classement des établissements en RAR (Réseau Ambition Réussite) ?

Pour répondre à cette question, je mets ici en avant le caractère exclusif et excluant du savoir enseigné. Sans ce « fétichisme de la langue », pour reprendre l'expression de Boltanski & Bourdieu (1975), sans cette incapacité à concevoir que la forme commune n'est qu'une forme parmi d'autres, pertinente dans un type de situations de communication et non dans toutes, je pose l'hypothèse que son enseignement serait moins problématique. Il ne s'agirait plus de tenter de remplacer des compétences langagières par d'autres mais plutôt d'accepter le cumul en tant

qu'enrichissement. Ceci n'est évidemment pas envisageable tant que la réalité de la variation de la langue en usage ne s'imposera pas face à l'idée d'un « bon usage » absolu. De fait, le discours scolaire sur la langue française ne laisse pas de place à la réalité des usages (voir le troisième point de cette partie) qui, lorsqu'on les observe, remettent en cause l'omnivalité de la forme standard au profit d'une adaptation de la langue aux ressources et aux besoins des locuteurs. En cela, le discours est arbitraire et chargé d'une forme de violence symbolique qui, comme a pu l'illustrer Maalouf (1998), peut entraîner une réaction de rejet. Joseph (2006 : 24) précise :

" That by denying residents the right to choose their language, and to evolve their own sub-cultures that can provide new and rich ways of 'being French', they are monopolising control of Frenchness and revoking some basic human rights this in the country which gave birth to the *droits de l'homme* in the eighteenth century. »

Les enfants évoluant dans un environnement populaire et multiculturel rencontrent des difficultés parce que ce qui leur est enseigné n'est atteignable qu'à condition de renoncer à certains attributs qui constituent pourtant une part de leur identité. Ce qui est le plus souvent interprété comme l'expression d'un repli communautaire, une opposition à la société française (l'usage d'autres langues, les écarts par rapport au standard, pire encore la distorsion du standard), n'est peut-être en fait que la manifestation légitime du refus, intentionnel ou non, ou de l'incapacité à se départir d'un aspect de son identité. L'école prétend former les citoyens notamment en enseignant la langue de la République. Or, les savoirs en jeu ne sont que le reflet d'un idéal pourtant présenté comme la réalité. Il n'est jamais fait mention du fait que l'enseignement du français ne vise pas le français dans toute l'étendue de sa diversité, mais une forme particulière. C'est ce qui pousse beaucoup d'élèves à considérer qu'ils ne parlent pas français ou de façon incorrecte, ce n'est pas du « bon français » qu'ils parlent. En fait, comme l'ont montré, entre autres, Castellotti, Coste & Moore (2012 : 123) :

« Si le discours sur les représentations est toujours aussi un discours en représentation, c'est non seulement parce que le témoin ne peut ou ne veut pas tout dire et instaure inévitablement un jeu, un décalage, mais aussi parce qu'il co-construit son discours tout à la fois en prenant appui sur l'interaction hic et nunc, et en puisant (à son su ou à son insu peu

importe) dans une mémoire de discours multiples dont il est en partie le jeu. »

Les élèves n'ont alors d'autres choix que d'adopter une posture impossible, soumis à des injonctions paradoxales, où la société pousse à reconnaître le « bon usage » mais, dans le même temps, leurs expériences langagières les amènent à prendre conscience du caractère bon de nombreux autres usages relativement aux contraintes situationnelles. C'est ce que l'on comprend dans l'extrait du corpus d'entretiens réalisés auprès d'élèves de la ville d'Epinay-sous-Sénart (91), dans le cadre d'une commande d'expertise sociolinguistique passée par le GIP-Réussite éducative de la ville⁸⁹. Ici, l'enfant enregistré, A2, élève de CM2, m'informe sur les conséquences de l'utilisation de la forme standard, la forme de langue enseignée, dans un cadre qui appelle ordinairement l'actualisation d'un « code restreint ».

- (27) E : Ouais mais est-ce que imaginons tu descends en bas là jouer avec tes copains avec quoi avec tes rollers avec euh <A2 : Ton vélo.> ton vélo <E : Ton ballon.> bon tu descends avec ton vélo avec ta bande de copains et toi tu descends tu te dis moi je vais parler comme on m'a appris à l'école parce que c'est bien parce que c'est poli quelle tête ils vont faire tes copains ?
A2 : Ils vont faire je suis une tapette. (Corpus Epinay)

Cet élève de CM2 est tout à fait conscient du fait que la forme enseignée n'est pas valide dans grand nombre de situations. En l'occurrence, il évoque ici la sanction de ses pairs s'il imposait la norme collective (légitime) dans une interaction entre pairs, c'est-à-dire une interaction où la forme de langue pertinente est celle qui s'élabore à partir de savoirs locaux partagés. Pourtant, dans le même entretien, ce même élève qualifie la forme enseignée de « bon français », « français poli ». Lui comme beaucoup d'autres excluent du « bien parler français » les formes qui leur sont les plus familières.

De manière plus globale, « français » renvoie dans les discours à tout ce qui relève de la norme légitime. Tout écart n'est pas « français ». Ainsi, on attribue des origines étrangères fantaisistes à certaines unités parce qu'elles n'illustrent pas le « bon usage », comme dans l'exemple suivant, où Samir, 22 ans, discute à propos de mots français verlanisés ou de mots d'argot :

⁸⁹ Voir le compte-rendu en annexe.

(28) Samir : Oseille c'est pas du verlan tu vois mais <je crois> oseille c'est black

Samir : Le reum la reum la reum?

Enq : La reum <c'est mère.>

Samir : Ouais en arabe.

Enq : Mais non c'est du verlan. (Corpus MPF, Nanterre)

On peut faire valoir le même argument pour comprendre pourquoi les enfants, notamment les plus jeunes (en classe de primaire, pour ceux avec lesquels je me suis entretenue), ont beaucoup de mal à produire spontanément un discours sur la variabilité du français alors que des études (voir par exemple : Andersen, 1990 et Nardy, Chevrot & Barbu, 2013) ont montré que la compétence sociolinguistique des enfants apparaît relativement tôt. Bien qu'on ne puisse pas attendre des plus jeunes un discours métalinguistique, il est frappant de constater que, même en appuyant le propos sur leurs propres expériences, parler de la variation de la langue est problématique. Ainsi, lorsqu'on interroge des élèves de primaire sur les différentes formes de français, ils contournent la question, semblant ne pas pouvoir considérer la variation autrement que par le passage d'une langue à une autre, comme c'est le cas de D et G, élèves de CP, ou encore Y, élève de CM2 :

(29) E : Alors on parle français mais est-ce qu'on parle français toujours de la même façon ?

D : Non dès qu'on a des tatas on parle capverdien <Enq : Alors vas-y.> dès qu'on a des tatas on parle capverdien.

E : Ah oui mais attention là j'ai dit là j'ai dit vous n'écoutez pas mes questions

E : Quand on parle français est-ce qu'on parle toujours de la même façon ?

D : Non.

E : Alors Dylan a levé la main.

D : On parle avec tata que capverdien.

E : Tu as pas écouté ma question j'ai dit quand on parle français

G : On parle en anglais.

E : Quand on parle français par exemple quand vous par- quand vous parlez entre copains est-ce que est-ce qu'on parle de la même façon quand on parle avec ses copains et quand on parle avec la maîtresse?

G : Mais pourquoi pour l'anglais ?

E : Non en français est-ce qu'on parle de la même façon quand on parle à ses copains ?⁹⁰

Collectif : Oui oui. (Corpus Epinay)

⁹⁰ Peut-être que si j'avais formulé la question en employant *tu* à la place de *on*, les réponses auraient été différentes.

- (30) E : (...) est-ce que vous avez l'impression qu'on parle en français hein toujours de la même façon ?
Y : Ben il y en a ils comprennent pas les mots qu'on dit.
E : Alors explique-toi.
Y : Par exemple si si un camarade demande un par exemple de lui prêter un stylo je sais pas après il y a un camarade qui comprend pas il vient par exemple de d'un autre pays il apprend le français. (Corpus Epinay)

Ces élèves (représentatifs de la majorité de ceux rencontrés dans le cadre de l'enquête à Epinay) ne semblent pas comprendre la question tant ils sont convaincus du monolithisme de la langue française : tout écart à la forme légitime est exclu du français puisque, dans les représentations, la langue française ne varie pas. Les formes de langue autres que le standard sont associées aux langues étrangères, ensemble confinées dans un répertoire peu ou pas valorisé.

L'école n'est évidemment pas le seul vecteur de cette orientation idéologique. Les parents⁹¹ peuvent y contribuer, par exemple en interdisant aux enfants de parler les langues étrangères qui participent pourtant de leur environnement linguistique, comme l'évoque M, élève de CM2, dans l'extrait suivant :

- (31) E : Ouais et est-ce que tu parles aussi bien le français que le créole ?
M : Aussi bien le français que et le créole.
M : Parce que ma mère elle veut pas trop que je parle le créole.
E : Ta maman elle veut pas que tu parles le créole et est-ce que tu sais alors pourquoi ?
M : Oui.
E : Alors dis-moi.
M : Parce que après euh ben après euh si après je vais me tromper en français même si c'est même pas pour écrire mais pour parler je vais me tromper donc ma mère elle dit faut arrêter de parler créole. (Corpus Epinay)

S'ensuit, dans certains cas, une disparition totale (regrettable) des compétences dans la langue, parfois première, au profit du français, comme en témoignent D et A, jeunes adultes de 22 et 24 ans :

- (32) D : Et après en ce qui concerne la langue maternelle.
Ben je ne la connais pas.

⁹¹ Je n'aborde pas ici la question du discours médiatique bien que, par son influence, il entretienne largement le système. Ainsi, pour ne prendre que cet exemple, Turpin (2008) montre très bien comment la presse écrite réussit à faire se confondre tous les aspects négatifs de la banlieue avec le caractère « ethnique » des individus. On renforce l'idée que ce qui n'est pas français n'est pas bon.

Car euh nos parents ont décidé de de nous parler français afin qu'on qu'on puisse tout de suite être habitué.

Au au langage français pour euh pour nous plus tard quoi.

Ils voulaient pas tout mélanger. (Corpus MPF, Champigny)

(33) E : D'accord et alors euh toi tu parles que français ?

A : Ouais français je comprends aussi le wolof c'est la la langue maternelle de ma mère mais je le parle pas trop quoi parce que Sinon je le comprends assez bien.

E : D'accord.

A : Mais c'était ma langue d'origine à la base quoi.

Je suis arrivé en France enfin d'après ce que ce que ma maman m'en a dit

Je suis arrivé en France je parlais que wolof en fait je parlais pas le français.

Donc après avec le temps j'ai appris le français maintenant je parle que le français.

Donc en fait ça s'est un peu renversé quoi. (Corpus MPF, Montreuil)

Ces témoignages, parmi d'autres dans les deux corpus dont ils sont extraits, illustrent le rapport compliqué qu'un certain nombre d'élèves entretiennent avec la forme enseignée du français. Dans la plupart des cas, ils traduisent une position intenable qui, pourtant, doit être assumée. Les stratégies mises en œuvre, plus ou moins consciemment, sont souvent radicales. Certains s'abandonnent à l'identité imposée. On se félicite alors de la réussite du processus d'intégration. Il serait néanmoins intéressant d'observer quelles en sont les conséquences, une fois adulte, dans la vie privée. D'autres s'opposent à l'enseignement, comme pour se protéger d'une forme d'ingérence. On peut ainsi analyser de nombreux cas d'échec dans les apprentissages.

Il n'est pas possible de parler d'un « handicap linguistique » dont seraient affectés les enfants qui ne sont pas exposés, en dehors de l'école, à la forme légitime du français parce qu'ils évoluent dans un environnement où circulent des langues étrangères et/ou cloisonné au point où ils n'auraient affaire qu'à des formes de langue réglées par des « codes restreints ». S'ils sont freinés dans leurs apprentissages c'est avant tout parce que, traditionnellement, dans les représentations, on ne conçoit pas le cumul des compétences linguistiques pour servir une idéologie unificatrice. Tant que la forme légitime sera présentée comme la seule pertinente en toute circonstance et exclusive, son enseignement restera problématique pour un grand nombre d'élèves. Le propos tenu ici invite à une réflexion de fond sur ce qui

pourrait être mis en œuvre pour proposer un enseignement du français, langue dite maternelle, qui permettrait aux élèves d'accepter les savoirs en jeu sans que ceux-ci soient la condition à leur participation à la société française mais plutôt en tant qu'ils enrichissent leur répertoire linguistique pour développer leur champ d'action dans la société qu'ils contribuent à faire vivre. Ceci n'est défendable que si l'on accepte que la culture ne précède pas la communauté mais que l'une et l'autre interagissent continuellement.

3. *La variation de la langue dans le discours scolaire*

Les réflexions et les prises de positions exposées dans cette partie n'ont d'intérêt que si elles débouchent sur des propositions. J'examine donc, dans ce dernier chapitre, les pratiques scolaires, notamment par l'observation des manuels scolaires, pour pointer les endroits où l'on propose aux élèves un discours qui va à l'encontre d'une description de la langue intégrant la variation. L'objectif est d'envisager une alternative.

« Des notions comme « communication, oral, niveaux de langue » sont, dans l'univers de l'enseignement du français, pensées et didactisées par rapport à l'écrit et à son acquisition. La variation dans les pratiques langagières y est conçue comme un choix des locuteurs entre des options équivalentes, au même titre que le style littéraire ; les exercices entraînant les élèves en ce sens. Ce primat constant de l'écrit sur l'oral, s'il s'explique par le but principal assigné à la scolarisation de maîtriser l'ordre de l'écrit, empêche néanmoins de concevoir les fonctionnements propres de la langue et de la communication parlée, comme leur éventuel enseignement. » (Boutet & Gadet, 2003 : 23)

3.1. *Une description de la langue conditionnée par un corpus de travail limité*

Au terme d'une note de synthèse éclairante sur les rapports entre pratiques langagières et scolarisation, Bautier (2001 : 161) suggère qu'après trente années à s'interroger sur les raisons des difficultés rencontrées par certains élèves (44 années, aujourd'hui), il serait pertinent que les chercheurs se centrent sur « les moyens d'y remédier ». La sociolinguistique n'est pas principalement le domaine d'étude qui nourrit la réflexion didactique du français langue dite maternelle. Pourtant, au même titre que pour les autres champs de la linguistique, ce qui s'y pense est une source potentielle de savoirs à enseigner. Notamment parce que, comme on a pu le voir, la description des unités de la langue et leur fonctionnement s'enrichit d'une prise en compte de l'usage et des usagers, sans qu'ils soient idéalisés. En particulier pour l'enseignement du français langue dite maternelle, la prise en compte de la réalité des pratiques langagières devrait être essentielle pour proposer aux élèves des savoirs qui n'entrent pas en contradiction avec ce qu'ils sont en mesure d'appréhender en dehors de l'école, ce qui constitue la base de la construction identitaire des enfants.

En observant ce qui se passe dans les classes, on peut s'interroger sur les moyens transmis par le discours scolaire pour permettre la transposition hors du cadre scolaire et l'exploitation des savoirs pour faire évoluer la compétence de communication en jeu dans les interactions ordinaires. La description grammaticale scolaire s'inscrit dans un cadre théorique maintenu pour servir l'objectif de transmission et de diffusion massive de la forme légitime (Chervel, 1977). Partant, le corpus de textes qui sert de support à la description de la langue est constitué pour l'illustrer, sans pour autant que soit explicitement exposée la restriction du champ des observables (voir à propos du « corpus scolaire » pour l'enseignement des Lettres, continuité de l'enseignement du français langue dite maternelle dans le second degré, Viala, 2014). En théorie, le choix des textes devrait être motivé par le fait que les élèves sont déjà locuteurs de la langue étudiée : l'objectif serait donc de donner à voir des productions dans le but d'enrichir et de développer des compétences. Le « corpus de travail » ne devrait ainsi pas être perçu par les élèves comme illustrant des faits langagiers sans rapport avec les savoirs sur lesquels ils s'appuient quotidiennement pour communiquer. Cela implique premièrement que l'on pose l'hypothèse du niveau de compétence des élèves pour un niveau de classe donné, afin de déterminer sur quelle base il est raisonnable de s'appuyer pour l'enrichir/le développer ; et deuxièmement que le corpus ainsi établi soit adapté et qu'il permette aux élèves d'accéder à la compréhension de savoirs nouveaux en jeu relativement à ce même niveau de compétence, c'est-à-dire que les textes sélectionnés permettent une mise en relation desdits savoirs et de ce qui est ou sera potentiellement appréhendable en dehors du cadre scolaire. La didactique du français langue dite maternelle concerne un public (élèves et enseignants) pour qui la langue enseignée n'est pas exclusivement observable et pratiquée dans le cadre scolaire. Ceci ne vaut que dans une approche de la langue qui intègre sa variabilité et sa dynamique. Autrement dit, on ne peut pas penser que les élèves s'appuieraient sur leurs expériences langagières extra-scolaires pour développer et enrichir leurs compétences si on ne considère pas que leurs productions quotidiennes et spontanées illustrent, au même titre que les productions sur lesquelles reposent l'enseignement, des aspects d'une même langue.

On peut dire, d'un certain point de vue, que le corpus de textes sélectionné s'inscrit bien dans la démarche d'enrichissement des compétences des élèves puisque, en étant constitué pour l'essentiel de données illustrant la forme standard, il permet la découverte et l'acquisition de savoirs qui ne sont *a priori* pas observables sans un certain enseignement. A ce titre, et quand on sait la valeur sociale attribuée à quiconque en a la maîtrise, un tel corpus semble incontournable. En revanche, on voit moins clairement quel rapport ce corpus entretient avec l'ensemble des autres productions langagières.

Théoriquement, on a affaire à un ensemble d'actualisations d'une forme de langue adaptée aux contraintes relatives à un type de situations caractérisées par une grande distance symbolique et/ou physique entre les interactants, à l'image de la relation entre l'auteur d'un roman et un lecteur. Ainsi présenté, le corpus ne tend pas à la représentativité de la langue (si tant est qu'un tel objectif soit atteignable) mais à l'illustration d'un type de productions particulières et situées. De fait, certains faits ne sont pas pris en charge par la description grammaticale scolaire, c'est-à-dire observables dans le corpus de textes exploité, bien que massivement observables dans les usages ordinaires (tel est le cas de la plupart des phénomènes non standard que des corpus conçus par des linguistes ont révélés). Inversement, d'autres faits sont très bien représentés dans le corpus alors qu'ils sont effectivement absents des usages ordinaires (par exemple, l'emploi du passé simple, la présence de *ne* dans des constructions négatives, les interrogations par inversion du sujet...). C'est le cadre de l'enseignement, sa fonction sociale, qui impose une restriction du champ des observables au modèle de référence. Comme le soulignent Chiss & David (2012 : 138) à propos de l'étude de la langue en français langue dite maternelle :

« L'appui sur de gros corpus permet de complexifier les données : vision pertinente sans doute de la réalité linguistique mais qui peut conduire à une antinomie didactique et pédagogique (quelle forme de stabilisation du savoir à transmettre ?) tout en reposant le problème épistémologique chomskyen et néanmoins incontournable de la prédictibilité. »

Bien que l'on admette que les enjeux socio-politiques de l'enseignement de la langue dite maternelle contraignent le corpus de travail à l'illustration de la forme légitime,

on peut cependant se demander comment il est introduit dans le discours scolaire pour qu'il soit perçu par les élèves comme relevant de leur langue (dite maternelle).

En l'occurrence, les textes sont montrés en exemple, des exemples de la langue « correctement » employée, au point où il est en fait question d'affirmer, plus ou moins explicitement, que le corpus représente la langue⁹². De fait, pour les élèves, ce que donne à voir le discours scolaire est bien mis en lien avec ce qu'ils sont en mesure d'observer par ailleurs, en dehors du cadre scolaire, mais exclusivement en tant que cela constitue la façon correcte et attendue d'actualiser la langue en toute situation (voir, par exemple, Boutet, 2002). Autrement dit, s'il y a bien un rapport entre leurs compétences de locuteurs/auditeurs du français et l'objet d'enseignement, il ne s'établit que dans une conception hiérarchique excluante, le non-standard n'apparaissant que comme un dérivé, une dérive, d'une forme absolue, illustrée par l'ensemble de textes sur lequel s'appuie la description grammaticale scolaire.

Dans ces conditions, ce qui était présenté comme les spécificités de la didactique du français langue dite maternelle, au début de cette section, n'est plus valable. À une représentation horizontale de la variation de la langue qui plaçait sur le même plan les formes de langue illustrées par le « corpus de travail » et les autres formes, parmi lesquelles celles maîtrisées par les élèves, ce qui permettait de penser l'enseignement comme un élargissement des compétences par accumulation de savoirs, on préfère une représentation verticale, où l'enseignement vise une ascension conditionnée par l'abandon de tout ce qui n'est pas standard.

Il semble que ce qui peut être un problème dans l'usage du corpus (tel qu'il a été défini) n'est pas la sélection des textes, qui est pertinente puisqu'elle permet d'aborder un code peu voire non accessible. Les savoirs en jeu peuvent ainsi constituer des éléments d'enrichissement des compétences linguistiques des élèves. Cependant, pour que ces éléments soient effectivement intégrés en tant que tels, qu'ils participent du développement de compétences déjà en place, il n'est pas

⁹² Le manuel ou le cours de français n'est pas appelé manuel ou cours de la forme légitime du français !

possible de leur attribuer un statut exclusif. Il serait alors davantage question d'un appauvrissement, sauf à adhérer à l'idéologie du standard. La seule maîtrise de la forme légitime, celle qu'illustre ce corpus, ne peut suffire à la « maîtrise de la langue », pour reprendre l'expression consacrée dans les textes officiels, dans sa dimension dynamique.

Ainsi, apparaît une contradiction : alors que les élèves sont des locuteurs du français, la façon d'envisager le « corpus de travail » se fait sans lien avec ce qui n'y est pas représenté, donc avec les savoirs des élèves. Par le biais du corpus, l'objet d'enseignement peut être perçu comme une langue étrangère sans qu'elle soit ainsi nommée (si tel était le cas, une attention toute autre serait portée aux compétences des élèves, relativement aux recommandations du CECRL). La sélection de textes n'est pas à remettre en cause puisqu'elle permet l'observation, la manipulation et l'apprentissage de faits de langue nouveaux pour la majorité des élèves et que, par ailleurs, ils illustrent la forme de langue socialement valorisée, condition à l'intégration. En revanche, on peut s'interroger sur la pertinence d'en faire un modèle de référence au point où tout autre forme serait jugée incorrecte. Cela conduit à un discours sur la langue absurde compte tenu du public visé : prétendre par exemple que la négation en *ne... pas* relève du « registre courant » de la langue parce qu'elle est (vraisemblablement) la seule forme observable dans le corpus...

Il semble nécessaire, au moins du point de vue défendu ici, d'amorcer un questionnement objectif autour de la façon d'introduire et de traiter le corpus dans le cadre de la didactique du français langue dite maternelle, jusqu'à présent faussé par la non-remise en question de l'idéologie d'un certain « bon usage » absolu. Déjà en 1984, Gagne & Lazure préconisaient, à propos de la place de l'oral dans l'enseignement de la langue dite maternelle, l'intégration positive des formes de langue non-standard dans le discours scolaire, c'est-à-dire « en évitant toute intervention de nature corrective et en ayant précisé le « modèle » linguistique qu'il est convenable et réaliste de faire acquérir » (Gagne & Lazure, 1984 : 28).

On peut ainsi affirmer que, pour ce qui est de l'utilisation de la méthodologie de travail de la linguistique de corpus, la didactique du français langue dite maternelle

n'a pas bénéficié du même apport que la didactique des langues étrangères, avec notamment le développement des approches plus ou moins directes, mettant le corpus entre les mains des apprenants. En fait, dans ce cadre, la question du corpus n'est pas posée. Probablement, parce qu'elle est réglée en amont, à un niveau institutionnel, puisque les enjeux sociaux et politiques sont bien plus contraignants que pour la didactique des langues étrangères. Il semble que lorsque la langue enseignée n'est pas la langue dite maternelle, il y ait bien moins de crispation, davantage de souplesse pour penser la constitution d'un « corpus de travail », nécessaire à la réflexion sur la pertinence des données sur lesquelles appuyer la transmission des savoirs.

3.2. Quand on parle de variation à l'école : les niveaux de langue

Cependant, on ne peut pas affirmer que ce qui est donné à voir de la langue dans le discours scolaire n'est pas introduit. Si on ne mentionne pas qu'il est question d'un ensemble circonscrit de formes du français, le discours scolaire s'articule autour d'une argumentation solide, bien que subtilement distillée dans les propos, pour justifier son positionnement.

Lorsque l'on aborde la question de la variation en classe, le discours scolaire se dote d'un appareillage terminologique qui oriente d'emblée la réflexion. On parle explicitement de variation aux élèves lorsque l'on aborde les « niveaux de langue »⁹³. Contrairement à ce qui est préconisé pour l'enseignement des langues vivantes (Cf. le CECRL), il ne s'agit pas d'accompagner les enfants à prendre conscience de l'intérêt d'une maîtrise de plusieurs formes de la langue mais, comme vu précédemment, on cherche à les « convaincre » de la « normalité » du « niveau courant », illustré par une forme en particulier, proche du standard. Dans l'exemple suivant, on n'hésite pas à qualifier d'« habituelles » des tournures qui, vraisemblablement, n'apparaissent dans les pratiques quotidiennes d'aucun enfant.

⁹³ Les plus politiquement corrects parleront de « registres de langue », sans pour autant changer l'argumentaire.

Extrait de manuel 3 : Les niveaux de langue associés aux attitudes⁹⁴



Dans un premier temps (question 1), il s'agit d'amener les élèves à considérer qu'il n'y aurait pas d'intérêt à sélectionner des unités appartenant au niveau familier puisqu'on suppose l'équivalence de « qu'ils sont beaux », « trop classe » et « quelle élégance ». C'est du moins ce que suggère la première question. Le passage d'une expression à l'autre n'est motivé que par la présence des parents dans la première vignette, du groupe de pairs dans la seconde et d'une personne dont l'accoutrement est vraisemblablement destiné à suggérer l'importance sociale. Ce pourrait être une amorce de réflexion sur la nécessaire adaptation au contexte de la situation de communication. Or, elle ne peut aboutir puisque les paramètres contraignants, limités à l'identité objective des interactants, ne peuvent être mis en rapport avec la réalité des pratiques réelles. Lorsque, dans la question 2, on suggère que l'énoncé de la première vignette relève de pratiques « habituelles », on propose un discours qui reflète ce que Chervel (1977) nomme un « catéchisme linguistique » : les fondements de l'idéologie scolaire doivent être acceptés en tant que tels sans questionnement.

⁹⁴ A. Bondot, M. Gonnet, Y. Gonnet, G. Hosteau, F. Picot, M.-L. Pigno (2012), *Mille-Feuilles CM1*, Paris : Nathan.

Par ailleurs, et pour marquer l'absence de prise en compte des formes non-standard, les questions 2 et 3 amènent une focalisation sur les deux niveaux légitimes et excluent de la discussion le niveau dit familier, qui, paradoxalement, à en croire les vignettes, ne se pratique pas en famille. Enfin, le clou est enfoncé lorsque, dans la question 3, on emploie « soignée » pour qualifier la phrase qui illustre le niveau dit soutenu. En effet, la façon dont les niveaux de langue sont présentés aux élèves établit une hiérarchisation qui soutient l'« incorrection » des formes non-standard. Comme on peut le voir dans cet autre exemple, où les auteurs caractérisent le « niveau familier » par l'emploi de « phrases incorrectes » :

Extrait de manuel 4 : la place du « familier » dans les niveaux de langue⁹⁵

1 DÉFINITION

- Le niveau de langage (façon dont on s'exprime) dépend de la situation et des circonstances de l'échange : discussion entre un enfant et un adulte, entre un professeur et un élève, entretien professionnel, relation officielle... Il faut savoir adapter son niveau de langage à la situation.

2 LES TROIS NIVEAUX DE LANGAGE

- Le langage courant est celui du quotidien : il s'agit d'une langue usuelle, sans incorrection mais sans recherche particulière non plus.
Ex : C'est drôle. Ce n'est pas drôle.
- Le langage familier s'emploie entre personnes qui se connaissent bien. Il est caractérisé par l'emploi de termes familiers (ex : C'est marrant) et de phrases incorrectes :
 - suppression d'une partie de la négation ; Ex : C'est pas drôle.
 - interrogation sans inversion du sujet ; Ex : Où tu vas ?
 - emploi du pronom on à la place de nous ; Ex : On est parti à huit heures.
 - suppression du pronom ; Ex : Faut le faire.
 - élision ; Ex : T'as faim ?
 - abréviation ; Ex : ciné.
- Le langage soutenu est caractérisé par l'emploi de termes et constructions recherchés, par l'inversion du sujet dans l'interrogation. On l'emploie lorsque l'on s'adresse à une personne que l'on ne connaît pas, à un supérieur... Ex : C'est désopilant ! Es-tu d'accord ?

En fait, les élèves ont affaire à un discours sur la variation qui tente de régler les pratiques langagières des enfants. Etant donné le pouvoir symbolique du discours scolaire, il devient difficile de contester l'« incorrection » des formes non-standard.

⁹⁵ H. Portlet (dir.) (2009), *Français 6^{ème}*, Paris : Hatier.

Selon ce principe, les bons élèves se comptent parmi les enfants capables d'intégrer un code qui repose sur la distorsion de leur réalité langagière.

3.3. Quand on parle de variation à l'école : oral/écrit

« Si l'on reconnaît que la grammaire scolaire ou universitaire est massivement, sinon exclusivement une grammaire de l'écrit, il faut cesser de vouloir prétendre la mettre, au moins en partie au service de l'oral. Sauf à vouloir continuer à ignorer superbement les différences entre ces deux codes, ou à caresser le fallacieux espoir qu'un jour l'apprentissage de la grammaire de l'écrit réussira à faire parler les enfants comme des livres. » (Vargas, 1999 : 174)

Il est également question de variation dans le discours scolaire lorsque celui-ci aborde le couple oral/écrit⁹⁶. La « correction » des formes illustrant le standard suggère en substance la survalorisation de certains écrits. Deux mouvements imbriqués sont ainsi à l'œuvre : l'un qui vise à passer sous silence la variation à l'écrit en réservant les termes « écrit » aux écrits légitimes et « oral » à toutes les autres formes, qu'elles soient orales ou écrites ; l'autre qui consiste à ne pas considérer l'oral, du moins dans toute sa spécificité. La forme standard s'illustrant exemplairement dans des productions graphiques, le terme « écrit », dans le discours scolaire (et au-delà), est employé pour qualifier le « bon usage » de la langue. C'est ainsi qu'on entend couramment à propos de productions graphiques non-standard : « c'est pas de l'écrit », voire « c'est de l'oral ». Les SMS et autres écrits électroniques sont fréquemment considérés comme relevant de l'oral.

L'extrait d'un entretien avec des élèves d'une classe de CM2, d'un quartier populaire de la ville de Montargis (dans le cadre d'ESLO2) en illustre les effets sur les représentations :

⁹⁶ Si la réalisation graphique ou phonique d'une production constitue effectivement un paramètre contraignant puisqu'il est notamment question de penser le différé de la réception et la distance physique des interactants, dans les discours normatifs/prescriptifs, on traite la question à un autre niveau. Comme on peut le lire dans le *Bon usage* : « Le français ne présente pas seulement des variétés géographiques. Il y a l'opposition entre langue parlée et langue écrite » (13^{ème} édition : 17). Le médium est donc considéré comme un facteur de variation au même titre que ceux traditionnellement retenus (diatopique, diastratique, diaphasique, diachronique).

(34) E: Bon et vous vous écrivez (.) en dehors de l'école et des devoirs ?

Er: Euh moi euh j'écris pas parce que j'ai pas d'inspiration enfin j'ai pas des histoires qui me reviennent donc euh non c'est rare que j'écris enfin.

E: Mais sans sans même écrire des histoires ou des choses comme ça il y a pas des (.) il y a pas des situations dans la vie où tu es amenée à écrire ?

Er: Non.

E: Non ?

E2: Hm moi si mais (..) euh vu que moi j'écris pas (.) sou-.

E: Vous allez sur l'ordinateur un peu ?

E2: Hm.

Er: Bah moi oui.

E: tu fais quoi sur l'ordinateur ?

Er: je vais sur Facebook.

E: Et alors sur Facebook tu écris pas ?

Er: Eh bah si quand même (rire).

E: Ah (.) Ah bah et alors (rire).

Er: Non quand je quand je parle avec des gens j'écris dans le pavé (.) et des fois je (.) des fois bah (.) après des f- des fois je dis à mes copines est-ce que vous aimez bien écri- écrire parce que comme c'était on était mardi et j'ai demandé à ma copine parce que jeudi après vous allez venir et bah elle m'a dit bah moi j'écris pas sauf que quand je te parle je t'écris après je lui fais après je lui fais bah moi aussi.

E: Ah donc en fait c'est ça mais alors du coup tu vois quand je t'ai demandé si tu écrivais tu m'as dit non (.) pourquoi parce que tu penses que c'est pas la même chose ?

Er: Bah oui parce que (.) parce que quand tu écris tu écris avec ta main enfin tu as un stylo c'est toi qui fais les gestes alors que quand tu es en alors que alors que quand tu es dans un clavier bah s- tu tu fais juste les touches puis ça marche.

E: Ouais (..) Mais euh alors du coup en fait c'est la seule différence (.) c'est-à-dire que ce que tu écris sur Facebook c'est exactement la même chose que ce que tu pourrais écrire en classe avec ton stylo ?

Er: Oui.

E: De la même manière ?

Er: Oui.

E: Donc euh pareil tu respectes l'orthographe euh les règles de grammaire euh (.) tu écris tout en toutes lettres tu fais pas de raccourcis ?

Er: Oui.

E: Tu es sûre de ça ?

Er: Juste des fois euh j'écris par exemple quand je dis tu fais quoi eh bah le quoi je le fais avec k o i et le fais f e avec un accent aigu.

E: Ah oui donc pas tout à fait pareil quand même hein (..) et toi alors (.) tu tu vas sur Facebook ou les choses comme ça ?

(...)

E : Et euh (.) alors puisque quand on va sur euh Facebook ou quand on écrit même dans son journal on suit pas trop les règles (.) bon à quoi ça sert de les

apprendre (.) les règles de grammaire ?

E3: Bah pour quand on est grand ça sert si si on écrit plus rapidement bah (.) faut toujours savoir comment ça s'écrit vraiment sinon après bah à l'école tu vas écrire comme ça et c'est (.) faut pas.

E: Hm.

E1: Ou quand quand on serait grand aussi quand par exemple on envoie des cartes postales ou des lettres il faut pas écrire par exemple fais avec e accent aigu faut.

E: Et pourquoi ?

E1: Bah parce qu'après les gens ils vont dire à on dirait qu'elle est jamais allée à l'école ce qui est aussi il faut bien représenter les le mot que tu veux écrire faut pas l'écrire n'importe comment après ça a pas de sens

E: Bah ça a du sens quand tu l'écris à tes copines.

E1: (rire)

E: Ah.

E1: Parce que mes copines eux aussi eux aussi eh bah (.) et.

Elles écrivent comme ça.

E: D'accord.

E1: Et en et en plus quand on serait grand quand par exemple on aurait des enfants bah comme ça au moins nos enfants ils vont ils font pas la même erreur que nous au moins ils vont apprendre à.

E: Ah parce que c'est une erreur tu penses (..) vous pensez que c'est pas bien ?

E1: Non.

E: Pourtant vous le faites.

E1: (Rire)

On comprend que si E1, comme la plupart des élèves, n'envisage pas d'emblée la variation à l'écrit (sur Facebook, « on parle »), c'est parce que l'écart à la norme est envisagé comme une erreur socialement sanctionnable⁹⁷.

Mais les élèves ne sont pas les seuls à ne pas avoir les outils réflexifs pour se détacher de ce point de vue. La formation dont bénéficient les enseignants ne leur donne pas les moyens d'une réflexion objective sur le couple oral/écrit. Dans l'extrait de ce

⁹⁷ Ce qui est dit ici s'accorde avec les remarques de Rosier à propos des « mauvais genre littéraires ». Lorsque l'école ne nie pas l'existence de textes autres que ceux légitimement admis pour servir de caution à la forme standard, elle leur attribue un statut secondaire : « Tantôt l'école prône l'apprentissage de la lecture experte et distanciée, tantôt elle inverse les priorités et s'accommode d'une stratégie textuelle plus participative, plus ludique et affective. Lecture-travail sur des textes légitimes versus lecture-confort sur des genres commerciaux d'aujourd'hui (par exemple la littérature de jeunesse) ; l'oscillation est permanente (Balzac ou Paolini), préférable certes à une conception monolithique entre ces régimes de lecture -, et se fixe en fonction de choix discutables comme le niveau social du public enseigné, la qualité de l'école et sa réputation. Pire, l'erreur consiste surtout à assimiler type de texte et mode d'appropriation, disqualifiant genre populaire, lecture naïve et récepteur socialement dominé. » (2010 : 23-4).

manuel de préparation au concours de professorat des écoles, on voit comment l'écrit se confond avec l'écrit standard dans un emploi qu'on pourrait qualifier de métonymique :

Extrait de manuel 5 : la formation des enseignants pour aborder le couple oral/écrit⁹⁸

• **Des rapprochements entre l'oral et l'écrit**

Les **oraux** peuvent être **très écrits**. Il arrive qu'un discours, tenu oralement, comporte une majorité de caractéristiques habituellement associées à l'écrit. C'est le cas, par exemple, du discours présidentiel du 14 Juillet, de conférences, de certaines émissions culturelles.

Les **écrits** peuvent être **très oraux**. Inversement, certains écrits miment l'oral. C'est le cas, par exemple, de bandes dessinées (« Titeuf »), de périodiques, en particulier destinés aux adolescents.

On peut aussi trouver des **écrits faussement oraux**. Dans certaines œuvres littéraires, le style repose sur une imitation de traits oraux mais en fait on perçoit un travail d'écriture extrêmement précis. C'est le cas par exemple chez un romancier comme Céline mais aussi, plus près de nous, de beaucoup d'œuvres de littérature de jeunesse.

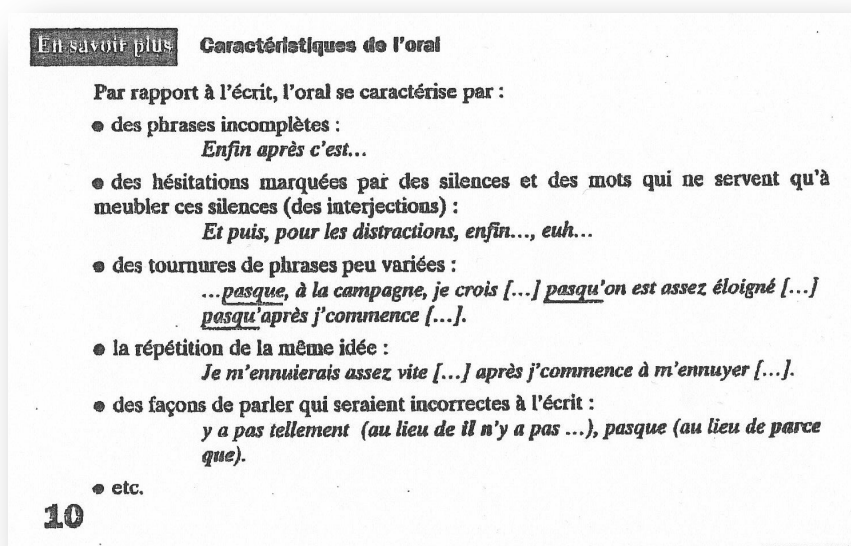
En envisageant que des oraux puissent être « très écrits » et inversement, on attribue aux termes « oral » et « écrit » une référence qui n'est plus relative à la distinction graphique/phonique. Les exemples donnés d'oraux « très écrits » illustrent en fait des productions orales proches du standard. Inversement, les exemples d'écrits « très oraux » renvoient à des textes qui s'en écartent. Quant à ce que l'on dit de la catégorie des « écrits faussement oraux », cela met en avant l'impossibilité supposée de concevoir la contamination des écrits légitimes par de « vrais » oraux. Pourtant, en amont de cet extrait, les auteurs précisent qu'il est difficile d'opposer radicalement usages oraux et usages écrits. Néanmoins, compte tenu du cadre hiérarchisant dans lequel s'inscrit la description scolaire de la langue, se met en place une représentation conceptuelle de l'oral et de l'écrit. Peut-être n'y a-t-il là qu'un problème d'ordre terminologique. Si tel est le cas, on peut tout de même se

⁹⁸ Baudelle S., Charles F., Doquet-Lacoste C. & Jarry J.-P. (2008), *Concours professeur des écoles. Préparation à l'épreuve. Français*, Tome 1, Paris Nathan.

demander pourquoi persister à utiliser « oral » et « écrit » pour désigner des productions qui ne sont manifestement pas phoniques ou graphiques⁹⁹.

Partant, les enseignants sont en mesure d'expliquer aux élèves que les productions orales ne relèvent pas du bon usage de la langue, l'idée poursuivie étant la survalorisation de l'écrit, en tant que le terme renvoie aux formes illustrant le standard, comme c'est le cas dans l'extrait de manuel scolaire suivant où l'oral n'est caractérisé qu'à partir de propositions négatives :

Extrait de manuel 6 : dévalorisation de l'oral¹⁰⁰



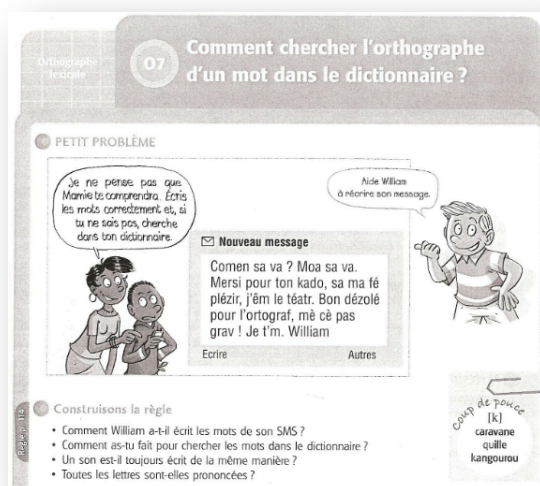
Cet exemple est intéressant parce qu'il illustre la façon dont sont tenus les concepts d'oral et d'écrit relativement à leur opposition hiérarchiquement organisée. On ne prend pas en compte la spécificité des productions orales puisque, si tel était le cas, chacune des caractéristiques avancées serait absurdes. Peut-on parler de « phrases » à l'oral ? Les marqueurs discursifs n'ont-ils pas d'autres fonction que de « meubler

⁹⁹ Laparra & Margolinas proposent un autre éclairage (complémentaire) en montrant comment la représentation dichotomique du couple oral/écrit telle qu'elle se manifeste dans le discours scolaire au dépens du continuum oralité-littératie conduit les enseignants à ne pas être en mesure de considérer les capacités langagières réelles des élèves : « les connaissances de l'oralité, très peu différenciatrices, ne peuvent servir d'appui pour construire les connaissances de la littératie, puisque le maître pense que celles-ci ne peuvent s'acquérir que dans une rupture oral-écrit. » (2012 : 61-2).

¹⁰⁰ J. Hébrard (1997, 2003), *Les savoirs de l'école, CM2*, Paris : Hachette.

des silences » ? Les répétitions sont-elles évitables en situation d'oral spontané ? N'existe-t-il pas de situations de production à l'écrit dans lesquelles la « correction » ne tient pas à la présence du *ne* de négation ? En fait, on s'aperçoit que l'oral est pensé à partir d'une grille de lecture élaborée pour l'observation de productions écrites (certaines du moins), ce qui est, pour reprendre Lioger (2002 : 48) « méthodologiquement irrecevable »¹⁰¹. Dès lors, les « phrases incomplètes », les répétitions, les marqueurs discursifs (« interjections » dans le texte), sont autant de faits, inévitables à l'oral, qui peuvent être qualifiés d'incorrections¹⁰². Le dernier point vient appuyer l'hypothèse de la conceptualisation de l'écrit puisqu'on y suggère l'exclusivité des écrits standard. On observe la même intention dans cet autre exemple :

*Extrait de manuel 7 : Invalidation de la variation à l'écrit*¹⁰³



¹⁰¹ Au-delà du caractère idéologique de la manœuvre, on peut avancer une autre hypothèse pour expliquer que l'on ait recours à des critères caractérisant élaborés pour l'écrit : le contournement de la difficulté d'évaluer l'oral (voir Garcia-Debanc, 1999). Néanmoins, le procédé est sans doute plus dommageable que celui qui consisterait à assumer pleinement l'incapacité de traiter l'oral à l'école.

¹⁰² Le problème peut aussi être abordé en se fondant sur l'opposition langue/discours, telle que posée par Benveniste. Ici, on élabore la description partant de la notion de « phrase », qui appartient à l'univers de la langue, comme s'il était possible de la transposer dans l'univers du discours. Or, comme le souligne Boutet (2005 : 70) : « le discours n'est pas dans une relation de complexification par rapport aux phrases ; le discours n'est pas une phrase plus complexe. Ils n'appartiennent tout simplement Pas aux mêmes univers. La phrase est un objet construit, inexistant dans l'énonciation orale (on ne parle pas avec des phrases), c'est un objet du monde de l'écrit et de la description grammaticale classique. ».

¹⁰³ C. Castera, I. Verkindre-Ripard M. Gastellier & M. Goubier (2008), *Interlignes CE2 : Etude de la langue*, Paris : SED.

Certes, les auteurs introduisent un écrit autre que littéraire pour appuyer une séquence de travail. Cependant, il s'agit, comme précédemment, d'en montrer la non-pertinence. D'une part, on propose aux élèves d'« aider » William à réécrire son texte. Il s'agit donc d'une démarche qui vise le retour au « bon » ordre, c'est-à-dire la conformité au seul code valide, celui prescrit par le dictionnaire. D'autre part, l'argument de la grand-mère, s'il pourrait être une ouverture vers une discussion sur l'adaptation à la connivence entre interactants, peut rappeler le principe de « c'était mieux avant », souvent avancé pour remettre en question une appréhension de l'évolution de la langue française, compte tenu de l'évolution des pratiques et de l'identité des locuteurs.

En fait, d'emblée, on considère que les seules productions envisageables sont celles qui tendent au standard. En cela, l'école est l'un des bras armés les plus efficace pour entretenir et diffuser l'idéologie du standard. Comme le rappelle Gadet (2007 : 27-28) :

« [La standardisation] valorise l'uniformité comme état idéal d'une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. [...] Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence, voire la seule. »

Au même titre que le traitement des niveaux de langue, le traitement de l'oral et de l'écrit tel qu'il s'observe dans le discours scolaire pose un cadre (idéologique ?) théorique dans lequel s'organise la description des unités de la langue.

3.4. Quand on parle de variation à l'école : la description grammaticale

De façon plus implicite, néanmoins aussi efficace, la description grammaticale scolaire participe tout autant à entretenir l'idée d'un bon usage absolu. Ainsi, contrairement à ce qui a été proposé dans la partie 2, dans l'objectif de décrire le fonctionnement de certaines unités relativement à ce que donne à voir l'observation des usages, ce qui est proposé aux élèves précède l'usage.

Si l'on regarde ce qui est dit des temps du passé, parce qu'il importe de mettre en avant des formes émergeant dans des situations d'interaction illustrant la distance

communicationnelle, à l'image des écrits littéraires, on accorde au passé simple une importance qui n'est en rien proportionnelle à la place que son emploi occupe dans les usages quotidiens. En posant un cadre temporel coupé de la deixis, le passé simple est un temps pertinent dans les récits au passé produits lorsque les interactants ne partagent notamment pas le cadre temporel (de nos jours, en France, compte tenu des moyens de communication à la disposition des interactants, de telles situations sont de plus en plus rares). De fait, il est privilégié dans les échanges par écrit, lorsque le scripteur sait ne pas pouvoir élaborer son texte en s'appuyant sur une forte connivence. Cependant, cela n'exclut pas les échanges oraux puisque de tels paramètres sont envisageables à l'oral (on peut penser par exemple à un discours public en différé). On n'exclut pas davantage que des textes écrits ne s'inscrivent pas dans un tel cadre (la connaissance du cadre temporel dans lequel le texte est produit peut être partagée par le lecteur, notamment si l'auteur le pose explicitement). Ainsi, si l'on peut reconnaître qu'il y a davantage de verbes conjugués au passé simple dans les textes écrits de type littéraires, donc dans des formes de langue légitimes, il n'est pas possible de restreindre la caractérisation de ce temps à cette seule caractéristique qui n'est qu'une conséquence de sa valeur.

Or, étant donné le cadre théorique (idéologique) dans lequel s'inscrit la grammaire scolaire, la description du passé simple perd en objectivité. Notamment, elle repose sur sa supposée équivalence¹⁰⁴ avec le passé composé. En attribuant aux deux temps la même valeur aspectuelle, on rend possible la mise en avant de l'un des deux. En l'occurrence, la grammaire scolaire tend à présenter le passé simple comme préférable au passé composé. C'est ce que l'on comprend des exemples d'extraits de manuels de grammaire suivants¹⁰⁵ :

¹⁰⁴ Le présent de l'auxiliaire permet au passé composé de poser un espace temporel dont les coordonnées sont nécessairement, plus ou moins directement, liées au présent de l'énonciation, au point où ce temps peut exprimer l'intemporalité (par exemple Anscombe, 1992). En cela, il s'oppose au fonctionnement du passé simple : il n'a jamais aimé le café vs *il n'aima jamais le café. L'équivalence n'est donc objectivement pas tenable.

¹⁰⁵ Le choix de ces exemples n'est pas anodin : Alain Bentolila et Evelyne Charmeux, respectivement impliqués dans la rédaction des deux manuels concernés, sont connus pour s'opposer quant à la visée normativisante de l'enseignement du français langue dite maternelle.

Extrait de manuel 8 : les temps du passé rapportés aux niveaux de langue¹⁰⁶

- Pour raconter des événements passés, on peut utiliser plusieurs temps du passé :
- l'imparfait (pour décrire) avec le passé simple (pour les actions soudaines).
Ils s'utilisent surtout à l'écrit (conte, roman...) :
Elle arrivait en vue de la bergerie quand elle entendit un cri.
 - l'imparfait (pour décrire) avec le passé composé (pour les actions soudaines).
Ils s'utilisent surtout à l'oral ou à l'écrit pour rendre le récit plus familier, (lettres, articles de journal, journaux intimes) :
Elle arrivait en vue de la bergerie quand elle a entendu un cri.
- ⚠ On ne peut pas employer le passé simple et le passé composé ensemble dans un même texte.

Extrait de manuel 9 : les temps du passé dans les écrits littéraires¹⁰⁷

Quels sont les temps de l'indicatif
que l'on rencontre dans les récits littéraires ?

- Dans les écrits littéraires (conte ou nouvelle), on trouve en général deux sortes de temps :
- l'indicatif imparfait : *Un escargot partait en vacances.*
C'est un temps qu'on trouve aussi dans les autres écrits, ceux du dialogue par exemple ;
 - l'indicatif passé simple : *Soudain, il partit en courant.*
C'est un temps que l'on ne trouve que dans les écrits littéraires.
- On peut trouver aussi le présent, le passé composé ou le futur.
Mais on ne trouve jamais le passé simple avec le passé composé.
- Quand j'écris un conte ou un récit, je dois choisir :
- soit d'utiliser le couple imparfait/passé simple ;
 - soit d'utiliser le couple imparfait/passé composé.

Les deux extraits ont en commun de poser l'équivalence aspectuelle des deux temps, même si l'argumentation diffère. Dans l'extrait 8, elle est suggérée par une caractérisation identique : « pour les actions soudaines ». Dans l'extrait 9, il est dit que les deux temps peuvent apparaître dans un récit littéraire. Les auteurs mentionnent en premier lieu le passé simple mais ils précisent que l'on peut aussi

¹⁰⁶ Bentolila A. (dir.) (2009), *L'île aux mots*, Français CM1, Paris : Nathan.

¹⁰⁷ Charmeux E., Grandaty M., Monier-Roland F. & Barou-Fret C. (2006), *La langue française mode d'emploi*, cycle 3, Toulouse : SEDRAP.

trouver le passé composé dans les écrits littéraires. Sans précision sur la différence entre les deux temps, on peut imaginer que les élèves y voient l'occasion d'inférer l'équivalence. La déduction est d'autant plus tentante que le passé simple et le passé composé sont présentés comme entrant similairement dans une relation de concordance avec l'imparfait. Le même argument est avancé dans l'extrait 8. Il est surprenant de constater que les deux extraits s'accordent parfaitement pour affirmer que les deux temps ne peuvent apparaître « ensemble dans un même texte ». Pourtant, aussi littéraire que soit le texte, il n'est pas rare d'y observer les deux temps, notamment parce que leur différence aspectuelle permet des effets de style. Cependant, une fois l'équivalence posée, affirmer que les deux temps ne peuvent concourir dans un même texte permet de soutenir l'appartenance de chacun à un niveau de langue. Dans l'extrait 8, les auteurs font explicitement la corrélation : le passé composé « s'utilise surtout à l'oral ou à l'écrit pour rendre le récit plus familier ». Quand on sait, par ailleurs, la position qu'occupe l'oral/le familier dans la stratification hiérarchique des niveaux de langue, on en vient facilement à la conclusion que le passé simple relève davantage du bon usage de la langue.

3.5. Parler autrement de la variation à l'école...

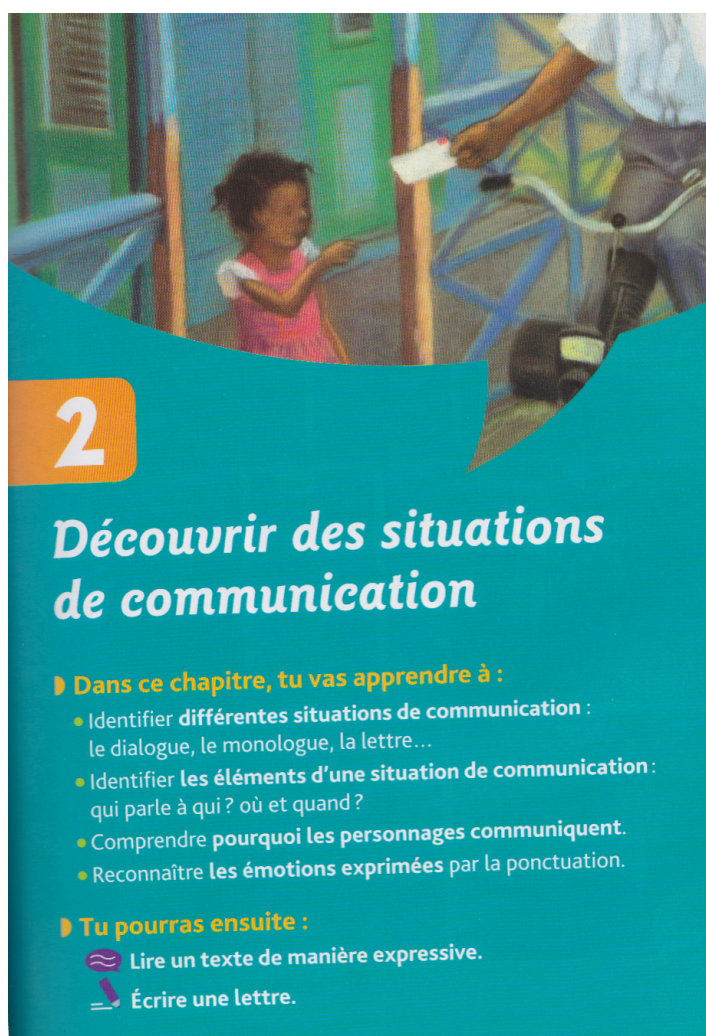
Ce genre d'équivalence ne vaut pas que pour les temps du passé. *On/nous, ça/cela*, inversion du sujet/absence d'inversion du sujet, présence du *ne* de négation/absence du *ne* de négation, ... sont autant de couples d'unités présentés comme équivalents envers et contre toute description objective, dans l'objectif de maintenir le cadre théorique dans lequel s'inscrit la grammaire scolaire.

Or, sans remettre en cause la nécessité de diffuser la forme standard, ne serait-il pas envisageable de proposer une caractérisation des unités qui ne s'oppose pas à la réalité de leur fonctionnement en usage ? Ne serait-il pas plus efficace de proposer une description de la forme standard et des unités qui la composent, incontestable au regard de ce qui est appréhendable au-delà des murs de la classe ?

Pour cela, il faudrait envisager une autre approche de la langue que celle qui supporte la dialectique bon/mauvais usage. Il s'agirait de parler différemment de la langue, en commençant par une caractérisation objective de l'enseignement du français langue dite maternelle. On n'enseigne pas la langue à l'école mais une forme particulière, illustrée par des productions pertinentes dans les situations d'interaction caractérisées par une connivence réduite des interactants. Cela n'empêche pas d'évoquer sa légitimité sociale. Cependant, ce ne devrait pas être l'argument majeur de la démonstration.

Parallèlement, on devrait pouvoir accompagner les enfants dans le développement de leur compétence de communication sans se limiter à l'aspect strictement linguistique. De la même façon qu'on se soucie de l'enrichissement de leur vocabulaire, de leur maîtrise de la syntaxe, de l'orthographe, on devrait pouvoir trouver du temps pour les éclairer quant aux facteurs de variation. Actuellement, lorsque la question de la diversité des situations de communication est abordée, elle ne l'est que dans l'objectif affiché d'accéder à la maîtrise de l'écrit standard. C'est ce que l'on constate dans l'extrait de manuel 10, où la découverte des situations de communication doit permettre de « lire un texte de manière expressive » et « écrire une lettre ». Pourquoi cette entrée, pourtant a priori plus objective que les niveaux de langue pour aborder la variation, ne conduit-elle pas à une prise en compte élargie du champ de variation ? Même si, à terme, il s'agit d'entraîner les enfants à la production d'écrits, le fait qu'il ne soit pas fait mention d'un réinvestissement des savoirs en jeu pour l'appréhension de la variation en dehors des productions scolaires (notamment des productions orales), rend la démarche bien moins pertinente qu'espérée.

Extrait de manuel 10 : Découvrir les situations de communication pour lire et écrire



Quant à « l'étude de la langue » proposée à l'école élémentaire, elle pourrait intégrer une dimension sociolinguistico-pragmatique, en transposant les travaux des linguistes soucieux d'intégrer les formes non-standard dans leurs études. Il en va du développement du « capital communicatif » (1989) à propos duquel Heller & Boutet affirment : « Les transformations sociales en cours, de la vie urbaine comme de la vie professionnelle, font en effet de la possession de cette forme de capital un enjeu majeur. » (2006 : 9).

On pourrait proposer aux élèves de situer les productions orales comme écrites relativement aux situations d'interaction en les amenant à déterminer quels paramètres enrichissent ou non la connivence des interactants. On pourrait

envisager qu'au même titre que les affiches de conjugaison ou de vocabulaire qui couvrent les murs de toutes les classes élémentaires, un rappel des questions à se poser pour situer un texte soit accessible en permanence.

Exemple de grille de « questionnement des situations d'interaction »

| <i>Quand je produis un texte à l'oral ou à l'écrit...</i> | |
|---|------------------|
| <i>Avant de commencer, je me demande...</i> | <i>Je répons</i> |
| <i>A qui je m'adresse ?</i> | |
| Connaît-il déjà des informations sur ce que je cherche à dire/écrire ? | |
| Partageons-nous la même langue ? | |
| Partageons-nous la même façon de parler cette même langue ? | |
| <i>Pourquoi ?</i> | |
| Quel est le but de ce que je cherche à dire/écrire ? | |
| Quelles seront les conséquences de ce que je cherche à dire/écrire ? | |
| La façon dont je vais dire/écrire sera-t-elle évaluée ? ¹⁰⁸ | |
| <i>Comment ?</i> | |
| Est-ce que je produis un oral ou un écrit ? | |
| Celui à qui je m'adresse peut-il intervenir s'il ne comprend pas ou s'il a des choses à ajouter ? | |
| Celui à qui je m'adresse pourra-t-il revenir sur ce que j'ai dit/écrit pour réfléchir davantage ? | |

Il s'agirait de permettre aux élèves de comprendre pourquoi telle forme de langue/telle unité apparaît dans tel texte sans recourir à une justification arbitraire, parfois absurde, qui ne peut être questionnée. Si l'on reprend l'exemple des temps du passé, leur caractérisation et leur sélection pourraient ainsi tenir compte de ce qui se joue entre les interactants au moment de la production du texte, comme cela pouvait être fait dans certains manuels à une époque précédant le virage normatif

¹⁰⁸ Cette question n'est pas pertinente si les enfants n'ont pas atteint l'âge de prendre la mesure de la valeur symbolique des formes de langue en circulation.

qu'ont connu les programmes scolaires en 2008 (amorcé en 2002), à une époque où l'enseignement du français langue dite maternelle reposait sur le principe de l'« observation réfléchie de la langue »¹⁰⁹. Ainsi, dans l'exemple suivant, les auteurs proposent, à propos du passé composé :

Extrait de manuel 11 : traitement du passé composé dans un manuel de 1999¹¹⁰

Comprendre

1. Le passé composé est un temps du passé. Il se conjugue avec l'auxiliaire **être** ou **avoir** au **présent** de l'indicatif.

→ Il **a** participé aux croisades.

→ Il **est** devenu roi.

2. Le passé composé fait le lien entre l'événement passé et le présent du narrateur.

→ J'**ai** perdu mes clés, je ne peux pas rentrer chez moi.

Ici, les élèves sont invités à considérer le lien entre le passé composé et le présent (ce qui n'est pas du tout le cas dans les deux extraits précédents). Il devient alors possible de se demander si le cotexte ou le contexte permettent au lecteur de connaître les coordonnées du « présent du narrateur »¹¹¹ : s'inscrivent-elles dans l'ensemble des connaissances partagées avec l'émetteur du message, autrement dit participent-elles de la connivence ? Rien n'est explicitement posé en ces termes. « L'observation réfléchie de la langue » n'a pas donné lieu à une transposition didactique d'une quelconque théorie sociolinguistique de la variation. Cependant, la démarche a eu le mérite de tendre à une prise en compte de la façon dont les élèves pouvaient intégrer les savoirs en jeu, compte tenu de leur expertise de locuteurs du français. C'est sans doute ce qui permet la caractérisation du passé composé proposée par le manuel, qui a le mérite de ne pas se perdre dans des propos objectivement faux.

¹⁰⁹ On peut regretter que les méthodes alors en vigueur n'aient pas eu le temps d'évoluer jusqu'à susciter davantage d'ouverture ce qui aurait peut-être permis une remise en question de l'approche de la langue véhiculée par le discours scolaire.

¹¹⁰ Castel (du) R., Désauney P. & Géraud V. (1999), *Grammaire CM2*, Paris : Belin.

¹¹¹ Le terme, peut-être trop « scientifique », mériterait d'être revu.

3.6. Du côté des pratiques langagières des enseignants

Faire évoluer la description grammaticale scolaire dans ce sens doit s'accompagner d'une modification du comportement langagier des enseignants et de leur représentation de la langue. Cela implique qu'ils fassent preuve de davantage de souplesse, en ne s'imposant pas un usage homogène de la langue qui, par ailleurs, les confronte à une paire d'injonctions paradoxales intenable. Entre contraintes pragmatiques et contraintes institutionnelles, les enseignants sont pris dans un étau duquel il est difficile de s'extirper et qui requiert une surveillance constante, épuisante en début de carrière, et génératrice, à terme, d'hypercorrections spontanées. À l'image de n'importe quel autre locuteur, les enseignants tendent spontanément à s'adapter aux différentes situations d'interaction mais ce qui est pragmatiquement pertinent n'est pas toujours ce qui est institutionnellement attendu. En effet, les textes officiels imposent aux enseignants une pratique homogène de la langue en classe afin qu'ils apparaissent comme un modèle de « bon usager » de la langue. On peut par exemple lire dans le BO hors série n°3, juin 2008, à l'adresse des enseignants de maternelle :

« Ces acquisitions [dans le domaine du lexique, à l'école maternelle] décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral. »

L'approximation, la précision, en d'autres termes la correction, sont-elles des données objectivables ? De fait, non. Elles sont toujours relatives à la situation d'interaction : on peut être tout à fait précis avec un vocabulaire « approximatif » si l'on sait partager avec l'autre suffisamment de détails quant au référent évoqué. Cependant, il est ici sous-entendu que seul un vocabulaire relevant de la forme standard constitue un « modèle correct » de l'usage de la langue.

Par ailleurs, il s'agit de revoir la façon d'interroger les élèves. Il est fréquent qu'à la suite d'une expérience commune (la lecture collective d'un texte par exemple), l'enseignant interroge les élèves pour s'assurer de leur bonne compréhension. Il est tout aussi fréquent d'assister à des interactions où l'enseignant invalide les réponses des élèves non parce qu'elles ne font pas la preuve d'une connaissance mais parce qu'elles n'illustrent pas la forme attendue, c'est-à-dire ce que la tradition scolaire appelle le langage d'évocation, autrement dit ce qui émergerait d'une situation où la connivence serait réduite (voir un exemple d'observation de classe dans Boutet, 2002). Or, lorsque l'expérience qui fait l'objet de l'échange est partagée, il est pragmatiquement plus cohérent d'élaborer son discours en tenant compte de la proximité communicationnelle qui s'établit de fait.

Pour pouvoir ainsi accompagner le développement de la compétence de communication des enfants, en enrichissant les savoirs en jeu dans le cursus scolaire des élèves, il est nécessaire de proposer des outils efficaces pour aider les enseignants dans cette tâche. Tel est l'objectif du projet (en gestation) Variense¹¹², proposé par le groupe de réflexion « didactique du FLM et FLE », coordonné par Marie Skrovec et moi-même, au sein du projet ESLO. Il y est question de l'élaboration d'une application numérique adressée aux élèves de français langue dite maternelle et apprenants de FLE qui permettrait l'accès à des données orales du corpus ESLO. Moyennant un procédé de visualisation (largement inspiré du travail en cours d'Olivier Baude) des différents paramètres constitutifs des situations dans lesquelles ont été produits les énoncés sélectionnés, il sera possible de mettre en évidence la pertinence de l'emploi des unités de la langue en situation. Un tel appareillage permettra d'outiller le travail des enseignants désireux de proposer une alternative au discours scolaire traditionnel sur la langue et sa variation. Par ailleurs, ce pourrait être pour les enseignants eux-mêmes un outil de compréhension de la variation de la langue, condition pour une meilleure gestion des différents degrés de familiarité avec la forme standard des élèves (Mackay, 1984).

¹¹² Corpus, VARIation et ENSEignement du français.

Néanmoins, le seul désir de changer d'approche n'est pas suffisant. Encore faut-il que l'institution accepte une telle perspective. Reste à convaincre qu'il n'est pas question d'encourager les dictées en SMS ou les exposés oraux en verlan, mais bien de proposer un enseignement de la forme légitime en tant qu'elle s'inscrit dans le champ de variation de la langue afin qu'elle soit intégrée comme un possible communicationnel. Par ailleurs, cette même institution devra également reconnaître l'intérêt d'accorder une place pour la réflexion sociolinguistique dans la formation des enseignants.

4. Conclusion : vers un enseignement de la forme légitime du français langue des élèves

Est-il possible d'enseigner le français sans informer les apprenants des perspectives sur sa variation ? Le français est de ce point de vue comparable à toutes les autres langues, et il faut être conscient de ce que l'on fait si on accepte de le présenter comme une langue homogène. » (Gadet, 2001 : 63)

L'enseignement de la langue dite maternelle concerne et doit continuer à concerner la transmission de savoirs relatifs à la forme légitime de la langue. Les propos tenus dans cette partie ne remettent pas cela en question, au contraire, il s'agit de réfléchir aux moyens de rendre cet enseignement efficace. En l'occurrence, en référence au rapport ministériel évoqué en introduction, pour que les enfants de la République se sentent chez eux dans la langue française, encore faut-il qu'ils y reconnaissent des points de familiarité¹³. Comme le rappelle Maalouf (1998 : 60) :

« Pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les bras ouverts que si l'on a la tête haute. Si, à chaque pas que l'on fait, on a le sentiment de trahir les siens, et de se renier, la démarche en direction de l'autre est viciée ; si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission »

Autrement dit, pour accepter d'intégrer des savoirs nouveaux, parfois très éloignés des référents familiaux des élèves, ces savoirs ne doivent pas être présentés comme les seuls valides.

En proposant de rompre avec des pratiques scolaires qui suggèrent une représentation systématique et hiérarchisée de la variation, au profit d'une approche inspirée du cadre théorique présenté dans la première partie, il me semble qu'on met en perspective un enseignement de la langue dite maternelle qui intègre le fait que les élèves sont des locuteurs du français. Sinon, pourquoi parler de langue maternelle ? Placer un déterminant devant un nom, construire une phrase complexe,

¹³ Les propositions faites par Cappeau & Roubaud dans leur ouvrage de 2005 intègrent par une autre voie cette perspective.

conjuguer un verbe... relèvent manifestement de la compétence langagière des élèves en dehors de l'école, et transmettre un métalangage pour en rendre compte ne devrait pas donner le sentiment qu'il ne s'applique qu'à la forme de français enseignée ne valant que dans le cadre scolaire.



Si la participation des linguistes à la réflexion sur l'enseignement de la langue semble aujourd'hui nécessaire, peut-être serait-il temps de rappeler que le sociolinguiste est un linguiste. La variation de la langue est bien abordée dans le discours scolaire, mais au regard de ce que l'on en dit, il n'y a, à aucun moment du processus de transposition didactique, de trace d'une quelconque intervention de la sociolinguistique. On ne solliciterait pas l'expertise d'un phonéticien pour élaborer des savoirs enseignables sur la valeur des temps verbaux. Pourquoi se passer des sociolinguistes pour aborder les questions au cœur de leurs travaux ?

« Il est pourtant indispensable, pour que la didactique du français langue première occupe toute sa place dans le champ social, moins sous la forme du militantisme de l'époque pionnière que par la mise à disposition des chercheurs, des décideurs politiques, de la communauté enseignante et des formateurs d'enseignants de données issues de recherches rigoureuses pouvant aider à une prise de décision informée (...) » (Garcia-Debanc, 2010)¹⁴

En substance, cette troisième partie développe un argumentaire pour que soit envisagée la place de la sociolinguistique dans la problématique de l'enseignement du français langue dite maternelle.

¹⁴ J'illustre mon propos avec cette citation bien que l'auteur ne fasse pas explicitement référence à la recherche en sociolinguistique.

L'histoire continue...

« Il y a dans la tête de la plupart des gens cultivés, surtout en science sociale, une dichotomie qui me paraît tout à fait funeste : la dichotomie entre *scholarship* et *commitment*- entre ceux qui se consacrent au travail scientifique, qui est fait selon des méthodes savantes à l'intention d'autres savants, et ceux qui s'engagent et portent au dehors leur savoir. L'opposition est artificielle et, en fait, il faut être un savant autonome qui travaille selon les règles du *scholarship* pour pouvoir produire un savoir engagé, c'est-à-dire un *scholarship with commitment*. Il faut, pour être un vrai savant engagé, légitimement engagé, engager un savoir. Et ce savoir ne s'acquiert que dans le travail savant, soumis aux règles de la communauté savante. »

(Bourdieu : 2002)¹¹⁵

J'arrive au terme de cette entreprise de présentation du champ de mes recherches. Pour autant, je n'envisage pas ces dernières pages comme une conclusion mais comme une transition vers ce qui constitue une nouvelle étape dans mon parcours, quelle que soit l'issue institutionnelle de cette aventure. Le fait est que la rédaction de ce texte m'a conduite à mettre en mots le projet que je poursuis, depuis mon premier coup de cœur pour la linguistique jusqu'aujourd'hui. Cet exercice est venu confirmer, au moins de mon point de vue, la cohérence de ma démarche. Pas de conclusion donc parce que je suis consciente de n'être, si ce n'est au début, qu'à une étape intermédiaire dans ma carrière (un bien grand mot) d'enseignant-chercheur. Si je présente aujourd'hui l'état de ma réflexion, ce n'est assurément pas parce que je considère que mon travail mérite d'être couronné, mais parce que je constate l'ampleur de la problématique visée, et être habilitée à diriger des recherches serait un moyen de fédérer de nouvelles forces. Tel est l'argument que j'avancerais si d'aventure on s'interrogeait sur la prématurité de cette HDR, moins de dix ans après

¹¹⁵ Extrait d'un article paru dans *Le monde diplomatique*, en février 2002, accessible en ligne : <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/BOURDIEU/8602>.

la soutenance de ma thèse : *on* doit savoir qu'il s'agit, à travers ce texte, de présenter un programme de recherche et non son aboutissement.

Partant, j'espère que certains verront dans ma façon d'appréhender la variation de la langue, de l'observer, de la décrire, un cadre dans lequel ils souhaitent inscrire leurs recherches. Il émerge de la conjonction opportune d'éléments théoriques relevant de différents domaines d'étude (variationnisme, interactionnisme, analyse du discours, un certain courant de la sociologie...), qui ont en commun d'apporter un éclairage, sous un angle pour chacun différent quant à la façon dont les locuteurs/scripteurs actualisent la langue. Ce cadre résulte d'une tentative de mise en cohérence des concepts, des termes et des objets pour penser la variation dans toute sa amplitude. Il place au centre de la réflexion les individus qui apparaissent, en fin de compte, comme les principaux acteurs, le chercheur n'étant qu'un suiveur de tendances, ce qui lui impose une constante remise en question de ses travaux, mais aussi une considération des données constituées en corpus, qui ne s'envisage pas sans une connaissance suffisante du terrain exploité et de sa méthodologie d'approche...

Partant, j'espère que certains verront dans ma façon d'appréhender la description des unités de la langue un cadre propice au développement d'analyses. Il suppose une conception de la langue qui s'organise selon un système qui ne se saisit pas sans la considération des usages. Ce cadre implique que l'on admette la possibilité d'une grammaire qui prend en charge les dimensions pragmatique et sociale du langage. Il intègre la perspective d'une mise en question des catégories traditionnelles sur lesquelles se fonde la caractérisation de la langue pour la mise en œuvre d'une grammaire globale, c'est-à-dire qui vise à prendre en charge les différentes formes de la langue (orales comme écrites, standard comme non-standard) sans distinction méthodologique et/ou terminologique et/ou idéologique...

Partant, j'espère que certains verront dans ma façon d'appréhender la transmission des savoirs relatifs au français langue dite maternelle un cadre qui permet la réflexion sur les pratiques d'enseignement et de formation d'enseignants. Il suppose d'accepter d'interroger ce qui est posé comme des évidences, et cela commence par une appréhension éclairée de l'objet d'enseignement, ses tenants et aboutissants et

sa place dans les pratiques langagières quotidiennes. Ce cadre implique que l'on tente d'intégrer les contraintes liées au rôle social joué par l'école, les contraintes institutionnelle, tout autant que celles qu'impose la connaissance, la prise en compte et le respect de l'identité des individus (élèves et enseignants). Ce cadre suppose l'adoption d'une posture idéologique assumée qui permet d'envisager sur un plan vertical, non hiérarchisé, les compétences langagières, tout en n'étant pas dupe des effets des lois du marché linguistique...

En arrière-plan, il s'agit de réfléchir de façon plus globale à la façon dont les individus interagissent et comment un enseignement qui favorise le développement de compétences nécessaires à la réussite de la communication peut être envisagé. La voie que j'emprunte donne, par exemple, un cadre théorique, et donc terminologique, pour comprendre les raisons qui ont poussé la mairie de Clacton-on-Sea à détruire une œuvre de l'artiste Banksy, à la suite de plaintes d'habitants de la ville, la jugeant raciste¹¹⁶.



Pour que les revendications des pigeons soient interprétées fidèlement aux intentions de l'artiste, c'est-à-dire une dénonciation des comportements justement

¹¹⁶ Voir l'article à ce sujet sur le site du *Courrier international* (<http://www.courrierinternational.com/article/2014/10/02/une-oeuvre-de-banksy-detruite-car-jugee-raciste>). Je remercie Caroline Cance de m'avoir indiqué ce lien.

racistes de certains, le public doit connaître l'œuvre et l'engagement politique de Banksy. Autrement dit, la réussite de l'acte communicatif tient à un certain savoir nécessaire, au-delà du savoir commun qui limite l'interprétation au décodage du texte. On peut ainsi affirmer que c'est l'absence de connivence (ou de volonté de connivence) qui a entraîné cette situation d'incompréhension absurde puisque les interactants partagent un même positionnement, la lutte contre le racisme, ce qui aurait dû favoriser la connivence. En fait, parce que les habitants de Clacton-on-Sea qui ont protesté contre la présence de cette création ignorait l'identité de l'émetteur, donc ce qu'ils sont en mesure de partager avec lui, ils ont interprété l'œuvre comme il se doit, dans une situation de communication tendant à la distance, sans faire d'inférences. Bien qu'optimiste, je ne suis pas pour autant naïve et n' imagine pas une seconde que ce genre de malentendu (en l'occurrence, ici, « mal-lu ») puisse être évité. Pour autant, il me semble qu'en intégrant aux objectifs de l'enseignement de la langue le développement de la compétence nécessaire à l'appréhension des éléments constitutifs des situations de communication (contexte et identités), on pourrait favoriser la circulation d'informations, l'intercompréhension, et limiter les effets d'actes communicatifs ratés. Par ailleurs, en rendant accessible à tous une telle compétence, on réduit de fait le pouvoir de ceux, mal intentionnés, qui l'exploiteraient dans l'objectif de manipuler par le discours les locuteurs qui n'auraient qu'une approche intuitive des interactions. Il s'agit de s'inscrire dans la démarche, qui est notamment celle de Boutet dans son ouvrage *Le pouvoir des mots*, visant à permettre aux individus « de réfléchir à leur propre expérience, politique comme quotidienne, du pouvoir des mots et de l'efficacité propre des pratiques langagières » (2010 : 21).

Ambitieux programme qui a motivé cette prétention à l'obtention de l'HDR.

Et pourtant, je n' imagine pas continuer mon parcours avec des perspectives plus étroites. Telle est ma façon de penser la production d'un « savoir engagé », pour reprendre Bourdieu. S'il est bien question de faire valider par la « communauté savante » la pertinence de mon entreprise, il n'en reste pas moins que chaque étape franchie l'a toujours été en écho à un besoin d'agir sur le monde qui m'entoure.

Étudiante, la linguistique m'a permis de répondre à des interrogations sur la langue que la grammaire scolaire avait laissées en suspend ; jeune enseignante de français dans une structure accueillant des adolescents déscolarisés et des primo-arrivants, la sociolinguistique m'a permis d'élaborer des hypothèses quant aux difficultés inhérentes à un tel cadre d'enseignement ; aujourd'hui, mon fils me renvoie l'image d'une génération de locuteurs évoluant dans un contexte social et culturel d'une telle complexité que le chercheur en sciences humaines n'a probablement jamais eu autant à faire. Et c'est pour « faire » que j'ai entrepris cette synthèse en vue de l'HDR.

En somme, et pour conclure, bien que cette partie ne soit pas une conclusion, cette habilitation à diriger des recherches me donnerait l'occasion de contribuer à la dynamique de la recherche en sociolinguistique en proposant une approche qui prend appui sur des théories (dont il n'est rien à redire quant à leur pertinence), qui tend à les faire évoluer en envisageant les termes d'un dialogue entre elles. En ligne d'horizon, il y a la compréhension de la pratique contemporaine du français notamment pour penser une adaptation de l'enseignement de la langue aux élèves pour lesquels il faudra bien cesser de dire qu'elle représente leur langue maternelle... à moins que *wesh* ne soit un jour standardisé.

Références citées :

- Adami H. & Leclercq V. (eds.) (2012), « Les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil » in H. Adami & V. Leclercq (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, 9-22.
- Aguert M., Marcoccia M., Alifi H., Gauducheau N. & Laval V. (2012), « La communication expressive dans les forums de discussion: émotions et attitude ironique chez l'adolescent », *TRANEL* n° 57, 63-82.
- Andersen, E.S. (1990), *Speaking with Style. The sociolinguistic Skills of Children*, London/New York : Routledge.
- Anscombe J.-C. (1992), « Imparfait et passé composé : des forts en thème/propos », *Information grammaticale* n° 55, 43-53.
- Auger N. (2010), « Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA) » in C. Corblin & J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à L'école. Impacts Sur Le Développement De La Langue Maternelle*. L'harmattan.
- Austin J. L. (1962), *Quand dire c'est faire*, Paris : Editions du Seuil (1970).
- Balibar R. (1974), *Les français fictifs*, Paris : Hachette.
- Ball R. (2000), *Colloquial French Grammar*, Oxford : Blackwell.
- Baude O. (2006), *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*, Paris : CNRS éditions.
- Bautier E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie* n°137, 117-161.
- Beeching K. (2007), « La co-variation des marqueurs discursifs *bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi* et *si vous voulez* : une question d'identité », *Langue française* n°154, 78-93.
- Bell A. (1984), « Language style as audience design », *Language in Society*, 13, (2), 145-204.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Galimard.
- Benzitoun C. & Sabio F. (2010), « Où finit la phrase ? Où commence le texte ? », *Discours* [En ligne] 7.
- Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Berrendonner A. (1990), « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de linguistique : Données orales et théories linguistiques* 21, Paris – Louvain, 25-31.
- Berrendonner A. (2002), « Les deux syntaxes », *Verbum* XXIV (1-2), 23-36.
- Berrendonner A. (2011), « Unités syntaxiques et unités prosodiques », *Langue française* n°170, 81-94.
- Berrendonner A. & Reichler-Béguelin M.-J. (1997), « Left dislocation in French : varieties, norm and usage », in Cheshire J. & Stein D. (eds), *Taming the vernacular*, Longman, London-New York.
- Biber D. (1988), *Variation across speech and writing*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Bilger M. (1989) « Les réalisations en 'et tout (ça)' à l'oral », *Recherches sur le français parlé* n°9, 97-110.

- Bilger M. & Cappeau P. (2004), « L'oral ou la multiplication des styles », *Langage et société* n° 109, 13-30.
- Blanche-Benveniste C. et al. (1990), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris : Éditions du CNRS.
- Blanche Benveniste C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste C. (2002), « Phrase et construction verbale », *Verbum* XXIV (1-2), 7-22.
- Blanche-Benveniste (2010), *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven – Paris : Peeters.
- Blanche-Benveniste C. & Bilger M. (1999), « Français parlé - oral spontané. Quelques réflexions », *Revue française de linguistique appliquée* vol. IV-2, décembre 1999, Dossier : l'oral spontané, 21-30.
- Blasco-Dulbecco M. (1999), *Les dislocations en français contemporain. Etude syntaxique*, Champion, Paris.
- Blasco-Dulbecco M. & Cappeau P. (2012), « Identifier et caractériser un genre : l'exemple des interviews politiques », *Langages* n° 187, 27-40.
- Boissevain J. (1974), *Friends of friends. Networks, manipulators and coalitions*, Oxford, Blackwell.
- Bourdieu P. (1980), « L'identité et la représentation », *Actes de la recherche en sciences sociales* vol. 35, pp. 63-72.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistique*, Paris : Fayard.
- Bourdieu P. & Boltanski L (1975), « Le fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 4, 2-32.
- Boutet J. (1986), « La référence à la personne en français parlé : le cas de ON », *Langage et Société* n°38, 19-50.
- Boutet J. (1994), *Construire le sens*, Berlin : P. Lang.
- Boutet J. (2002), « I parlent pas comme nous » Pratiques langagières des élèves et pratiques scolaires », *VEI Enjeux* n° 130, 163-177.
- Boutet J. (2005), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le français aujourd'hui* n°148, 65-74.
- Boutet J. (2010), *Le pouvoir des mots*, Paris : La Dispute.
- Boutet J. (2013), « Inégalité linguistique, identités plurilingues et insertion sociale », *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*, 125-138.
- Boutet J. & Gadet F. (2003), « Pour une approche de la variation linguistique », *Le français aujourd'hui* n°143, 17-24.
- Bouteyre E. (2004), *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris : Dunod.
- Branca-Rosoff S., Fleury S., Lefevre F. & Pires M. (2012), *Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000)* <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/CFPP2000.pdf>
- Bronckart J.-P. (1987), « Interactions, discours, significations », *Langue française* n°74, 29-50.
- Bronckart J.-P. (1988), « Normes, langue et école: présentation », in G. Schoeni,

- Bronckart, J.-P. & Perrenoud, Ph. (eds.), *La langue française est-elle gouvernable?*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brown P. & Levinson S. (1987), *Politeness*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Caddéo S. (2012), « La transcription orthographique pour l'analyse des données orales: un fragile compromis », in R. Druetta (éd.), *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, Sylvain-les-Moulins : Editions GERFLINT (Coll. Essais Francophones, vol.1).
- Cadiot P. (1987), « De quoi ça parle ? A propos de la référence de *ça*, pronom-sujet », *Le Français Moderne* n°56, 174-192.
- Cadiot P., 1988, « *Ça* à l'oral : un relais topique », *LINX* n°18, 77-93.
- Calvet L.-J. (2009), *La sociolinguistique*, Paris : PUF.
- Cappeau P. (1999), « Apostille sur certains sujets à l'oral », *Faits de langues* n°13, 230-234.
- Cappeau P. (2004), « Les sujets de deuxième personne à l'oral », *Langage et société* n°108, p. 75-90.
- Cappeau P. (2008a), « Etablir des corpus oraux : ce que nous apprennent les transcriptions », *Verbum* Tome XXX-4, 343-353.
- Cappeau P. (2008b), « Il manque des indéfinis ! ou comment l'oral nous oblige à revoir la description des indéfinis », *Le français aujourd'hui* n° 162, 73-83.
- Cappeau P. & Gadet F. (2007a), « Où en sont les corpus sur les français parlés ? », *Revue Française de Linguistique Appliquée* n° 121, 129-133.
- Cappeau P. & Gadet F. (2007b), « L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale », *Revue française de linguistique appliquée* n°121, 99-110.
- Cappeau P. & Roubaud M.-N. (2005), *Enseigner les outils de la langue avec des productions d'élèves*, Paris : Bordas Pédagogie.
- Caput J.-P. (1972), « Naissance et évolution de la notion de norme en français », *Langue française* n°16, 63-73.
- Castellotti V., Coste D. & Moore D. (2012), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage » in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, 101-131.
- Charaudeau P. (2009), « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan.
- Chervel A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.
- Cheshire J. (2007), « Discourse, variation, grammaticalisation and stuff like that ». *Journal of Sociolinguistics* 11/2, 155-93.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris : Didier.
- Chiss J.-L. & David J. (2012), *Didactique du français et étude de la langue*, Paris : Armand Colin.
- Clark, H. H. (1992), *Arenas of language use*, Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, H. H. (1996), *Using Language*, Cambridge : Cambridge University Press.

- Conein B. & Gadet F. (2009), « Une notion mal importée : la face », *Cahiers de lexicologie* n°95/2, 59-69.
- Coupland N. (2007), *Style: Language Variation and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Coveney A. (1997), « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », *Langue française* n°115, 88-100.
- Coveney A. (2000) « Vestiges of NOUS and the 1st person plural verb in informal spoken French », *Language Sciences* 22, 447-481.
- Detrie C., 1998, « Entre ipséité et altérité : statut énonciatif de ON dans Sylvie », *L'information grammaticale* n°76, 29-33.
- Dewaele J.-M. (2002), « Using sociostylistic variants in advanced French IL : the case of *nous/on* », in S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, M.L. Poschen (Dir), *EUROSLA Yearbook 2002*, Amsterdam-Philadelphia : Benjamins, 205-226.
- Dostie G. et Pusch C. (2007), « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », *Langue française* n° 154, 3-12.
- Drouin-Hans A.-M. (2006), « Identité », *Le Télémaque* n° 29, 17-26.
- Druetta R., 2001, « Le pronom *ça* sujet à l'oral et à l'écrit » in Margarito M., Galazzi E. & Lebhar Politi M. , *Oralità nella parola e nella scrittura*, Tirin : Libreria Cortina.
- Durand J., Kristoffersen G. & Laks B. (dirs.), *La phonologie du français – normes, périphéries, modélisation*, Nanterre : Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Eckert P. (2000), *Linguistic variation as social practice*, Oxford : Blackwell.
- Eckert P. (2012), « Three waves of variation study : The emergence of meaning in the study of variation », *Annual review of Anthropology* 41, 87-100.
- Eckert P. & McConnell-Ginet S. (1992), « Communities of practice : Where language, gender and power all live » in Hall K., Buchholtz M. & Moonwomon B. (dir.), *Locating power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley : Berkeley Women and Language Group, University of California, 89-99.
- Encrevé P. (1977), « Linguistique et socio-linguistique », *Langue française* n°34/1, 3-16.
- Gadet F. (1999), « L'émergence de l'oral », in Chaurand J. (dir.), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris : Seuil, 583-671.
- Gadet F. (2001), « Enseigner le style », *Le français dans le monde, numéro spécial : Oral : variabilité et apprentissages*, 63-68.
- Gadet F. (2002), « La standardisation au quotidien », in A. Boudreau, L. Dubois, J. Maurais, & G. McConnell (dir.), *L'Écologie des langues / Ecology of languages*, Paris : L'Harmattan.
- Gadet F. (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- Gadet F. (2006), « La langue et la sociolinguistique », *Synergie France* n°5, 81-86.
- Gadet F. (2007), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys (édition augmentée).
- Gadet F. & Hambye P. (2014), « Contact and Ethnicity in « Youth language » Description : in Search of Specificity », in Nicolai R. (ed), *Questioning Language Contact. Limits of Contact, Contact at its Limits*, Leiden/Boston : Brill.
- Gadet F. & Ludwig R. (2015), *Le français au contact d'autres langues*, Paris : Ophrys.
- Gadet F. & Wachs S. (à paraître), « Comparer des données de corpus : évidence, illusion, ou construction ? », *Langage & Société* n° 154.
- Gagne G. & Lazure R. (1984), « Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 66, 69-98.

- Garcia-Debanc C. (1999), « Evaluer l'oral », *Pratiques* n°103/104, 193-212.
- Garcia-Debanc C. (2010), « Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation », *Pratiques* n°145-146, 22-25.
- Garcia-Debanc C., Masseron C. & Ronveaux C. (dirs.) (2013), *Enseigner le lexique*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gasquet-Cyrus M. (à paraître), « “Je vais et je viens entre terrains”. Réflexions sur le terrain dans la théorisation sociolinguistique », *Langage et société* n°154.
- Genouvrier E. (1972) « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », *Langue française* n°13, 34-51.
- Gilman S. (1996), *L'autre et le moi : stéréotypes occidentaux de la race, de la sexualité et de la maladie*, Paris : PUF.
- Goffman E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Minuit.
- Goffman E. (1979), “Footling”, *Semiotica* n° 25, 1-29.
- Goffman E. (1981) *Forms of talk*, (Ed. française : *Façons de parler*, Paris : Minuit, 1987).
- Goffman E. (1988), « L'ordre de l'interaction », in Winkin, Y. (éd.), *Les moments et leurs hommes*, Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit.
- Greco L., Mondada L. & Renaud P. (dir.) (2014), *Identités en interaction*, Limoges : Lambert Lucas.
- Grossman E. (2009), « Identité, identités », *Rue Descartes* n° 66, 2-5.
- Guenette L. (1997), « Les pronoms neutres *il ce ça* : une comparaison de leurs emplois et de leur signifié », in De Carvalho P. & Soutet O. (dirs), *Psychomécanique du langage. Problèmes et perspectives. Actes du 7e Colloque International de Psycho-mécanique du langage, (Cordoue, 2-4 juin 1994)*, Champion, Paris.
- Gumperz J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Gumperz J. (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Les éditions de minuit.
- Halliday M. A. K. (2007), *Language and Education*, Vol. 9, London : Continuum.
- Hambye P. & Siroux J.-L. (2014), « D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de “violence symbolique” en sociologie de l'éducation », *Les Cahiers de recherche du Girsef* n°96, <http://www.i6doc.com/fr/livre/?GCOI=28001100486300>.
- Heller M. & Boutet J., « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage et société* n°118, 5-16.
- Herlitz W., Ongstad S. & Van De Ven P.-H. (2007), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective : theoretical and methodological issues*, Utrecht : Rodopi.
- Hornsby D. (2009), « Dialectalization in France: Convergence and Divergence », *International Journal of the Sociology of Language* 196/97, 157-180.
- Hornsby D. (1998), « Patriotism and Linguistic Purism in France : 'Deux dialogues dans le nouveau langage français' and 'Parlez-vous Franglais?' », *Journal of European Studies* 28, 331-354.
- Hymes D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-CREDIF.
- Italia M. (2005), « Variations en fonction de l'âge et de degré de scolarisation dans le français oral des locuteurs gabonais : la question du discours rapporté », in K. Ploog et B. Rui (éds.), *Appropriations du français en contexte multilingue, Éléments*

- pour une réflexion didactique à propos des situations africaines, Besançon : P.U. Franche-Comté, 191-207.
- Jeanjean C., 1983, « Qu'est-ce que c'est que « ça » ? », *Recherches sur le français parlé*, n°4, 117-157.
- Joseph J.E. (2006), *Language and Politics*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Kaufmann J.-C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris : Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1988), « La notion de 'place' interactionnelle », in J. Cosnier & al. (éds) *Echanges sur la conversation*, Paris : CNRS, 185-198.
- Keucheyan A. (2002), « Identité personnelle et logique du social », *Revue européenne des sciences sociales* XL-124, 263-282.
- Koch P. & Oesterreicher W. (2001), « Langage oral et langage écrit », *Lexicon der Romanistischen Linguistik* tome 1-2, Tübingen : Max Niemeyer, 584-627.
- Krötsch M. (2007), « Le statut de (ne)_pas dans les textes parlés et écrits en français contemporain », *Romanistisches Jahrbuch* 58, 92-131.
- Lahire B. (1999), *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris : La Découverte (2^{ème} ed. 2005).
- Lahire B. (2011), « Individus, (inter)cultures et politique », *Rencontres interculturelles et formation, Éducation Permanente* 186.
- Lahire B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris : Éditions du Seuil.
- Laks B. (2000), « De la variation et des variantes : à propos du relâchement », *LINX* n°42, 21-29.
- Laks B. (2002), « La description du français oral : la phonologie et la norme », *L'information grammaticale* n°94, 5-10.
- Laks B. (2010), « La linguistique des usages : de l'exemplum au datum », *Travaux Linguistiques du CerLiCo* n°23, Presses Universitaires de Rennes, 13-29.
- Laks B. (2012), « Sur l'institution politique du français comme langue de France » in *Formes sémantiques, langages et interprétations. Hommage à Pierre Cadiot, La tribune Internationale des Langues Vivantes* Numéro spécial, 113-122.
- Lamizet B. (2004), « Y a-t-il un parler jeune ? », *Cahiers de sociolinguistique* n°9, 75-98.
- Lamizet B. (2007), « La polyphonie urbaine : essai de définition », *Communication et organisation* n°32, 14-25.
- Laparra M. & Margolinas C. (2012), « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires », *Le français aujourd'hui* n°177, 55-64.
- Lave J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Ledegen G. (2000), *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*, Paris : L'Harmattan.
- Leeman D. (1994), *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris : Le Seuil.
- Lindenfeld J. (1984), « De l'Ethnographie de la communication à la sociolinguistique interactionniste », *L'Homme*, tome 24 n°3-4, 131-135.
- Liogier E. (2002), « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités », dans *Argots et argotologie, La linguistique* Volume 38, 41-52.
- Littlejohn S. W. & Foss K. A. (2009), « Elaborated and restricted codes », *Encyclopedia of communication* Tome 1: 329-30.
- Maalouf A. (1998), *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset

- Mackey W. F. (1984), « Langue première et enseignement : problèmes et perspectives », *Perspectives* n°14, 37-51.
- Mackey W. F. (1996), « Langue première et langue seconde » in Nelde P., Wolck W., Stry Z & Goebel H. (eds.), *Kontaktlinguistik/Linguistique de contact*, Berlin : Walter de Gruyter.
- Maillard M., 1989, *Comment ça fonctionne*, Thèse pour le doctorat d'Etat, sous la direction de J. Dubois, Université Paris X, Nanterre.
- Marnette S. (2002), « Aux frontières du discours rapporté », *Revue Romane* 37/1, 3-30.
- Mazière F., « On dans les dictionnaires », *Faits de langue*, n°4, 229-236.
- Meyerhoff M. (2002), « Communities of practice » in Chambers J. et al. (dir.) *The handbook of language variation and change*, Oxford: Blackwell.
- Milner J.C., 1978, *De la syntaxe à l'interprétation*, Le Seuil, Paris.
- Milner J.C., 1989, *Introduction à une science du langage*, Le Seuil, Paris.
- Milroy J. & Milroy L. (1985), *Authority in language : Investigating language prescription and standardisation*, London : Routledge & Kegan Paul.
- Milroy L., (1987), *Language and social networks*. Basil Blackwell.
- Milroy L. & Gordon M. (2003), *Sociolinguistics : Method and interpretation*, Oxford : Blackwell.
- Modard D. (2010), « Familiariser des jeunes apprenants avec la diversité linguistique et culturelle d'une langue : le français d'ici et d'ailleurs », in C. Corblin & J Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris : L'harmattan.
- Moeschler J. & Reboul A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris : Editions du seuil.
- Mondada L. (2002), « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique* n°39, 45-75.
- Moreau M.-L. (1997), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège : Mardaga.
- Mullineaux A. & Blanc M., 1982, « The problems of classifying the population sample in the socio-linguistic survey of Orléans (1969) in terms of socio-economic, social and educational categories », *Review of Applied Linguistics* 55, 3-37.
- Nardi B. (1996), « Studying context : a comparison of activity theory, situated action models and distributed cognition », in Nardi, B. A. (ed.), *Context and consciousness. Activity and Human-computer interaction*, Cambridge : MA: MIT Press, 69-102.
- Nardy, A., Chevrot, J.-P. & Barbu, S. (2013), « The acquisition of sociolinguistic variation, looking back and thinking ahead », *Linguistics* 51(2), 255-284.
- Narjoux C. (2002), « « On. Qui. On » ou des valeurs référentielles du pronom personnel indéfini dans *Les voyageurs de l'Impériale* de Louis Aragon », *L'Information grammaticale* n°92, 36-45.
- Neveu F. (1998), « Comment ça se joue ou l'insultable dans *Fin de partie* », *L'Information grammaticale* n°79, 8-11.
- Ochs E. (1979), « Transcription as theory » in Ochs E. & Schieffelin B. (Eds), *Developmental pragmatics*, New York : Academic Press.
- Philonenko A. (2007), « Langue morte et langue vivante », *Revue de métaphysique et de morale* n° 54, 157-178.
- Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Pöll B. (2005), *Le français langue pluricentrique ? Etudes sur la variation diatopique d'une*

- langue standard*, Francfort : Lang.
- Provenzano F. (2011), *Vies et mort de la francophonie*, Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Rabatel A. (2004), « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », *Langages* n°156, 3-17.
- Rabatel A. (2001), « Les valeurs de ON pronom indéfini / pronom personnel dans les perceptions représentées », *L'information grammaticale* n°88, 28-32.
- Raveaud M. (2003), « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », *Revue française de pédagogie* vol. 144, pp. 19-28.
- Récanati F. (1980), « Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire ? », *Communications* n°32, 190-215.
- Rehner K., Nadasdi T. & Mougeon R. (2010), *The sociolinguistic competence of immersion students*, Bristol/Toronto : Multilingual Matters.
- Rehner K., Nadasdi T. & Mougeon R., (2003), « The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners : The case of *nous* versus *on* in immersion French », *Studies in Second Language Acquisition* 25, 127-156.
- Rey A. (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n°16, 4-28.
- Rimé B. (2005), *Le partage social des émotions*, Paris : PUF.
- Rosier J.-M. (2010), *Mauvais genres. Mauvaises lectures. Mauvaises gens*, Mons : Éditions du Cerisier.
- Rosier L. (2008), *Le discours rapporté en français*, Paris : Ophrys.
- Ryave L. & Schenkein J. (1974), « Notes on the Art of Walking », dans Turner, R. (dir.), *Ethnomethodology*, Harmondsworth : Penguin.
- Salazar Orvig A. (1994), « Les jeux de l'indéfini. On et vous dans des discours de patients hémiplegiques », *Faits de langue* n°4, 221-228.
- Sardan J.-P. O. de (1998), « Émique », *L'homme* n°147, 151-166.
- Saussure F. de (1995), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- Searle J. R. (1972), *Les actes de langage*, Paris : Hermann.
- Seca J.-M. (2010), *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin.
- Seghetchian-Shomali D. (2010), « Le blues des « enseignants du terrain », *Le français aujourd'hui* n°171, 17-28.
- Suchman L. (1987), *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Teston-Bonnard S., Lefeuvre F. & Morel M.-A. (2011), « Valeur prototypique de *quoi* à travers ses usages en français oral et contemporain », in *Neuphilologische Mitteilungen (Bulletin de la Société Néophilologique)*, 37-61.
- Turpin B. (2008), « Les jeunes et la banlieue dans le discours de la presse écrite » in Boyer H. & Turpin B. (coord.), *Jeunesse, médias et lien social*, Paris : Ed. Encrage, Les Belles Lettres.
- Van Haecht A. (1990-2006, 3^{ème} ed.), *L'école à l'épreuve de la sociologie : Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Vargas C. (1999), « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire » in Plane S. (coord.), *Manuels et enseignement du français*, Caen : CNDP.
- Viala A. (2014), « Corpus, savoirs et choix de textes : à quand les fondamentaux réels ? », *Le français aujourd'hui* n°185, 89-94.

- Vigner G. (2003), Nommer le français, *Revue de didactologie des langues-cultures* n°130, 153-166.
- Vincent D. et Dubois S. (1997), *Le Discours rapporté au quotidien*, Québec, Nuit blanche.
- Viollet C. (1988), « Mais qui est ON ? », *LINX* n°18, 67-75.
- Vion R. (1992), *La communication Verbale. Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris.
- Vion R. (2005), « Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative », *Cahiers de praxématique* n°45, 25-50.
- Visetti Y. M. (1989), « Critique du livre de Lucy A Suchman, Plans and Situated Actions The Problem of Human/Machine Communication », *Intellectica* (1989/1), 7 : 67-96.

Observer, décrire, . . . enseigner
le français "langue vivante"

Emmanuelle Guerin